

Rēzeknes Augstskola
Izglītības un dizaina fakultāte
Personības socializācijas pētījumu institūts
sadarbībā ar Udines universitāti, Itālija

Rezekne Higher Education Institution
Faculty of Education and Design
Personality Socialization Research Institute
in Colloboration with University of Udine, Italy

ISBN 1691-5887

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA

Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli
2013.gada 24.-25.maijs

I daļa

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION

Proceedings of the International Scientific Conference
May 24th - 25th, 2013

Volume I

Rēzekne
2013

Konferenci atbalsta
The conference is supported



bringing neighbours closer

Project LLIV-223 „Designing a Model Geared towards Participation of People at Social Risk Groups in the Labour Market” (MODPART)

Project „Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life ”

No 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP

Chairperson of the organizing committee PhD Svetlana Usca
Secretary of the organizing committee Aija Kalvane

Organizing committee:

PhD, leading researcher Marina Marcenoka
PhD, leading researcher Larisa Brokane
PhD, researcher Inta Rimšāne
PhD, researcher Raimonds Arājs
PhD, researcher Aina Strode
PhD, researcher Aivars Kaupuzs
PhD, researcher Ilga Prudnikova
MA, researcher Mārīte Rozenfelde
MA, researcher Līga Danilane

Chairperson of the scientific committee:

PhD, prof., director of PSRI Velta Ļubkina (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)
PhD, prof. Gilberto Marzano (EcoInstitute Friuli Venezia Giulia and University of Udine, Italy).

Scientific committee:

PhD, prof. Margherita Chang Ting Fa (University of Udine, Italy)
PhD, prof. Horst Biermann (Dortmund University, Germany)
PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, José (Universidad Complutense de Madrid, Spain)
PhD, prof. Babak Shamshiri (Shiraz University, Iran)
PhD, prof. Jelena Tjagusheva (University of Zaporozhye, Ukraine)
PhD, prof. Carl.Crh.Bachke (University of Agder, Norway)
PhD, asoc.prof. Hovik Melkonyan (Gyumri State Pedagogical Institute, Armenia)
PhD, habil.paed.,prof. Tatjana Koķe (University of Latvia, Latvia)
PhD, assoc.prof. Jānis Dzerviniks (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)
PhD Luis Ochoa Siguencia (Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice, Polija)

SATURS

Content

AUGSTSKOLU PEDAGOĢIJA

Higher Education Institutions Pedagogy

Larisa Ābelīte, Diāna Zagulova, Iona Skuja, Aļona Jakubs Участие преподавателей и студентов магистратуры в изучении различных аспектов уровня активности жителей в решении проблем своего района Риги <i>Participation of Teachers and MA Students in the Study of Various Aspects of the Activity Level of Riga's Residents in Solving Problems in Their Neighbourhoods.....</i>	13
Anita Aizsila Latvijas Lauksaimniecības universitātes sadarbība ar skolām <i>Co-operation of the Latvia University of Agriculture with Schools.....</i>	24
Andreas Ahrens, Jeļena Zašcerinska, Natalia Andreeva Engineering Students's Blended Learning in Higher Education <i>Inženierzinātņu studentu apmācība augstākajā izglītībā.....</i>	34
Imants Gorbāns, Jekaterina Bierne E-course Management within Moodle in Higher Education: Technological and Pedagogical Issues <i>E-studiju kursa vadīšana Moodle sistēmā augstākajā izglītībā: tehnoloģiskie un pedagoģiskie jautājumi.....</i>	45
Aleksandrs Gorbunovs, Atis Kapenieks, Ieva Kudina Advancement of E-portfolio System to Improve Competence Levels <i>E-portfolio sistēmas pilnveidošana kompetenču līmeņu paaugstināšanai</i>	61
Iveta Gudakovska Studējošo informācijpratības attīstība kā kvalitatīva studiju darba garants <i>Students' Information Literacy Development as a Guarantee of Qualitative Studies</i>	73
Dzintra Ilisko, Marite Kravale - Paulina Sustainability of Family Values Throughout the Generations as Viewed by the Bachelor Program Students <i>Ģimenes vērtību ilgtspēja caur paaudzēm: bakalaura programmas studentu skatījums</i>	83

Alens Indriksons Pedagoga sociālās lomas militarizētā mācību iestādē <i>Social Roles of the Teacher in Militarized Educational Institution</i>	91
Ieva Jurāne Datorspēle inženieru grafiskās izglītības uzlabošanai <i>Engineering Education Improvement Opportunities Using Computer Games</i>	100
Sandra Kaija Juridiskās konfliktoloģijas loma juristu sagatavošanā <i>The Role of Legal Conflictology in the Training of Lawyers</i>	110
Irēna Katane, Sandra Īriste Studentu kā topošo viesmīlības speciālistu konkurētspēja teorijā un praksē <i>Students' as Prospective Hospitality Specialists' Competitiveness in Theory and Practice</i>	119
Татьяна Соловьёва Практика реализации компетентностного подхода на лекциях инновационного типа <i>Practical Implementation of the Competence-based Approach on Innovation - type Lectures</i>	130
Santa Striguna Update of Pedagogical Values in the Process of Young Teachers' Professional Development <i>Pašizglītošanās aktualitāte topošo skolotāju izglītībā</i>	140
Gunārs Strods School, Company and Municipality Collaboration in Career Education <i>Skolas, sabiedrības un pašvaldības sadarbība karjeras izglītībā</i>	148

SKOLAS PEDAGOĢIJA School Pedagogy

Līga Āboltiņa 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās 1. klasē izpētes kritēriji un līmeņi <i>Research Criteria and Levels of the 7-year-old Children Social Adaptation in the 1st Grade</i>	161
---	-----

Inese Augškalne, Beatrise Garjāne, Jānis Rozenblats Vērtības profesionālo skolu audzēkņu pasaules uzskatā <i>Values in the World View of Vocational School Students</i>	174
Dagmāra Ausekle, Ilze Kangro Literāra darba interpretācijas problēmas skolā <i>Problems of Interpreting Literary Work at School</i>	185
Elisabetta Biffi Narrative Practices for Counselling in Educational Contexts <i>Stāstīšanas prakses konsultācijām izglītības kontekstos</i>	194
Elga Drelinga, Elfrīda Krastiņa Skolotāju un jaunāko klašu skolēnu sadarbība pētniecisko prasmju veidošanās procesā <i>Teacher-learner Cooperation to Develop Research Skills in Lower Elementary School</i>	203
Elga Drelinga, Lolita Jonāne Projektu darbs - izaicinājums skolēnam un skolotājam <i>Project Work – a Challenge for Learner and Teacher</i>	211
Eglē Gerulaitienē The Role in Intercultural Simulation Games in the Study Process: the Impact on the Development of Intercultural Competence <i>Starpkultūru simulācijas spēļu loma mācību procesā: ietekme uz starpkultūras kompetences attīstīšanu</i>	222
Iveta Kāposta Educational Institution as Learning Organization <i>Izglītības iestāde kā mācīties spējīga organizācija</i>	232
Irēna Katane, Inese Jurgena , Anna Laizāne The Evaluation of the Changeable Educational Environment of Latvian Rural School <i>Latvijas lauku skolu mainīgās izglītības vides attīstība</i>	240
Elīna Kūla-Braže Mājturības un tehnoloģiju apguves pilnveides iespējas <i>Home Economics Education Development Opportunities</i>	250
Jeļena Jermolajeva Jauniešu dialogisma attīstības aktuālie jautājumi <i>The Actual Tasks of Development of Dialogism of Students</i>	258

Pāvels Jurs Pilsoniskās izglītības nozīmīgums un aktualitāte <i>Notability and Topicality of Civic Education</i>	268
Dace Medne Quo Vadis Upbringing? <i>Quo Vadis audzināšana?</i>	278
Ivars Muzis Leader in the School Nowadays: Theory and Experience <i>Līderis mūsdienų skolā: teorija un pieredze</i>	288
Jānis Poplavskis, Jānis Dzerviniks Fizikas apguve vidusskolā bionikas kontekstā <i>Acquisition of Physics in Secondary School in Context of Bionics</i>	296
Stefania Ulivieri Stiozzi Paper School or Flesh and Blood School? Pedagogic Analysis of Some Symptoms of Suffering in Contemporary Schools <i>Formālā skola vai ciešanu skola? Dažu ciešanas simptomu pedagoģiskā analīze</i>	310
Galina Zavadska The Comparative Analysis of Harmonic Hearing Development Conceptions by Different Authors <i>Harmoniskās dzirdes attīstības koncepciju salīdzinošā analīze dažādu autoru skatījumā</i>	320

PIRMSSKOLAS PEDAGOĢIJA Preschool Pedagogy

Dace Augstkalne Pirmsskolēnu pamatkustību apguves nozīmīgākie aspekti <i>Different Aspects of Pre-schoolers` Movement Development</i>	337
Inese Freiberga Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā <i>Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age</i>	346

Jana Grava	
Skolotāju izpratnes analīze par bērncentrātas pedagoģijas pieejas realizāciju pirmsskolā <i>Analysis of Teachers' Understanding of child-centered approach implementation in pre-school</i>	358
Valentīna Romenkova	
Pasaules tēls bērnu valodā (koncepts "savš" – "svešš") <i>The Image of the World in Children's Speech (concept of "Own" and "Strange")</i>	369
Alīda Samuseviča	
Pedagoģiskās kvalitātes empīriskā dimensija pirmsskolā <i>Empiric Dimension of Educational Quality at Preschool</i>	381
Inga Stangaine	
Communication Through Play – Developer of Preschooler's Dialogue Speech <i>Komunikācija rotaļā – pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas sekmētāja</i>	390
Dagnija Vigule	
Emocionālais komponents pirmsskolas vecuma bērna gribas attīstībā <i>Emotional Component in the Development of a Pre-schooler's will</i>	401
Blāzma Vikmane	
Socialisation in the Family and Formation of Preschool Children's Concept of the Parent's Image <i>Socializācija ģimenē un pirmsskolas vecuma bērnu priekšstatu veidošanās par vecāku tēlu</i>	409

MĀKSLA IZGLĪTĪBA
Art Pedagogy

Liene Batņa	
Mūzika skolas pedagoģiskajā procesā cauri gadsimtiem <i>Music in School Teaching Processes Through the Centuries</i>	423
Владимир Бердышев, Николай Захаров, Вероника Кучеровская	
Декоративно-композиционные задания по живописи как средство развития образного мышления студентов направления «Дизайн» <i>Decorative Composition Tasks for Painting as a Means to Develop Students' Creative Personality (Direction "Design")</i>	432

Michaela Frank	
Challenges to a Multicultural Society: Hidden Realities as Bias Factors of Integration	
<i>Multikulturālās sabiedrības problēmas: slēptās realitātes integrācijas novirzes faktori</i>	440
Витаутас Гудонис	
Отражение установок общества через прикладное искусство	
<i>Sabiedrības iekārtu atspoguļojums caur lietišķo mākslu</i>	448
Iveta Kepule	
Dziesmas teksta apguve, izmantojot kustības, mūzikas mācībā 6-7 gadus veciem skolēniem	
<i>Learning the Song Lyrics Through the Movement in Music Teaching for the Pupils aged 6-7</i>	457
Marina Marčēnoka	
Mākslinieciskā tēla veidošanās mūzikas uztveres procesā	
<i>Formation of the Artistic Image in the Music Perception Process</i>	467
Лилия Момотова	
Методики художественно-образного моделирования, расширяющие творческий поиск	
<i>Figurative and Creative Modeling Methods Broadening the Project Search</i>	479
Ginta Pētersone	
Mūzikas uztvere ritmikās nodarbībās	
<i>Music perception in rhythmic lessons</i>	487
Antra Randoha	
Pedagogical framework conditions to promote the artistic activities in preschool	
<i>Mākslinieciskās darbības sekmēšanas pedagoģiskie pamatnosacījumi pirmsskolā</i>	499
Baiba Reinberga, Beatrise Garjāne	
Topošo mākslas pedagogu tēlainā izpratne un tās veicināšana	
<i>Figurative insight and its development of prospective art pedagogues</i>	509

Mario Taverna, Livio C. Piccinini, Ting Fa Margherita Chang, Luca Iseppi Structures and Paths for the Exploration of Landscape – Cultural Mosaic <i>Struktūras un veidi ainavas un kultūras mozaikas pētniecībā</i>	517
Sandra Vītola Dejas interpretācijas noteicošie komponenti deju skolotāju interpretācijas prasmes veicināšanai <i>Determining Components of Dance Interpretation for Encouraging Dance Teacher Interpretation Skills</i>	528

AUGSTSKOLU PEDAGOĐIJA

Higher Education Institutions Pedagogy

**УЧАСТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ
МАГИСТРАТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ РАЗЛИЧНЫХ
АСПЕКТОВ УРОВНЯ АКТИВНОСТИ ЖИТЕЛЕЙ В
РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ СВОЕГО РАЙОНА РИГИ**

*Participation of Teachers and MA Students in the Study of
Various Aspects of the Activity Level of Riga's Residents in Solving
Problems in Their Neighbourhoods*

Лариса Абелите

Балтийская школа психологии и менеджмента

Диана Загулова

Балтийская международная академия

Илона Скуя

практикующий психолог

Алена Якуб

центр "Artperspective"

Abstract. *The article is devoted to the research work in the ERDF INTERREG IVA project CB5 "Creating attractive and dynamic society together with inhabitants" (CADDIES). The aim of the research work is to generalize the survey results of citizens in Latvia (Riga) for defining of social and economical factors, influencing social identity, place attachment and sense of community and for marking out the distinguishing features of mentioned above phenomenon for citizens from Latvia. The objects of investigation are practical aspects of social identity, place attachment and sense of community for citizens in Latvia.*

Sociological survey had been used. In general, there are mentioned all local actors to be important for being involved in neighbourhood development. Some aspects of citizens' life were studied and the most effective involving methods were suggested for their participation in life improvement.

Key words: *activity, citizens, environment, motivation, neighborhood, neighbors, place attachment, satisfaction with life, sense of community, social identity.*

Введение
Introduction

Тема описанного в статье исследования связана с чувством общности, социальной идентичностью и привязанностью к месту жительства. Исследуемая группа это соседи, которые живут в одном или рядом стоящих домах.

Данную тему исследовал Марко Лали, который разработал Шкалу городской идентичности (Lalli,1992) и проводил теоретический анализ вопроса городской идентичности в хронологическом аспекте.

Осуществленные в Италии исследования показывают, что существует взаимосвязь между субъективным образом района и ощущением

общности. На чувство общности влияет участие в местных организациях, наличие детей и более широкое представление о своем районе (Tartaglia et al., 2006).

В Великобритании ученые исследовали структуру психологического чувства общности (Obst et al., 2002). Макмилану и Чавису (McMillan, Chavis, 1986) принадлежит теоретическая гипотеза 4 измерений: принадлежность, удовлетворение потребностей, влияние и общие контакты.

Вовлечение населения в решение проблем района решает следующие вопросы и задачи: у жителей расширяются возможности для реализации своих прав, эффективнее решаются проблемы жителей конкретной территории, а также увеличивается активность населения, жители чувствуют себя частью сообщества, повышается чувство общности горожан, что позволяет вовлеченным жителям чувствовать себя счастливее.

Самоуправление г.Риги (Латвия) реализовало проект Центральной Балтийской Программы INTERREG IVA 2007-2013, результаты которого и рассматриваются в данном исследовании. В проекте сотрудничали различные организации из Норчепинга (Швеция), Хельсинки (Финляндия) и Риги (Латвия). В каждой стране для реализации проекта выбран определенный исследуемый район (в Риге – это Латгальский район г. Риги).

Объект исследования: отношение горожан к своему месту жительства.

Предмет исследования: чувство общности и другие аспекты мотивации участия горожан в общественной жизни района.

Гипотеза исследования: существуют особенности чувства общности, характерные для жителей многоквартирных домов Латгальского района города Риги, и как следствие – специфические мотивирующие факторы участия в общественной жизни.

Методы исследования *Research methods*

1. Анкета для исследования чувства общности горожан была составлена аналогично анкете английских исследователей McMillan и Chavis (McMillan, Chavis, 1986), которым принадлежит теоретическая гипотеза 4 измерений: принадлежность, удовлетворение потребностей, влияние и общие контакты.

Предложенная горожанам анкета для исследования чувства общности также включала 4 измерения:

- Участие в управлении районом, членство (вопросы 5, 6 и 7)

- Влияние на жизнь в районе (вопросы 8, 9 и 11)
- Удовлетворение потребностей жителей в управлении районом (вопросы 2, 3 и 4)
- Эмоциональное взаимодействие (вопросы 12, 13 и 14).

2. Анкета, разработанная в рамках проекта, с помощью которой участники проекта хотели узнать, чего хотят, что ожидают и к чему готовы жители Латгальского предместья города Риги;

3. Статистический анализ полученных данных.

В рамках проекта CADDIES были получены ответы 368 жителей Латгальского предместья города Риги, было опрошено 68, 51% женщин и 38,42% мужчин.

Для исследования чувства общности была использована удобная стихийная выборка, были получены ответы 72 женщин и 25 мужчин.

Таблица 1

Анализ ответов на вопросы анкеты
Analysis of the responses to questionnaire

Но-мер	Вопрос	Ответы да	Ответы нет	Значимость различий
1.	Считаете ли вы, что у жителей должна быть возможность влияния на жизнь в их районе	92,9%	7,1%	Различия достоверны на 1% уровне значимости
2.	Я думаю, что мой район – это хорошее место для моей жизни	78,6%	21,4%	Различия достоверны на 1% уровне значимости
3.	Ценности жителей моего района отличаются от моих	50,0%	50,0%	Различия недостоверны
4.	Я и мои соседи хотим одного и того же от моего района	46,4%	53,6%	Различия недостоверны
5.	Я могу узнать большинство людей, которые живут в моем районе	57,1%	42,9%	Различия недостоверны
6.	В своем районе я чувствую себя дома	78,6%	21,4%	Различия достоверны на 1% уровне значимости
7.	Очень немногие соседи меня знают	35,7%	64,3%	Различия недостоверны
8.	Меня волнует, что думают соседи о моих действиях (о моем поведении)	21,4%	78,6%	Различия достоверны на 1% уровне значимости
9.	Я не могу влиять на то, чтобы мой район нравился мне больше	42,9%	57,1%	Различия недостоверны
10.	Я хочу влиять на жизнь моего района	50,0%	50,0%	Различия недостоверны

11.	Жители района могут решать проблемы своего района	75,0%	25,0%	Различия достоверны на 5% уровне значимости
12.	Для меня очень важно жить именно в моем районе	35,7%	64,3%	Различия недостоверны
13.	Жители моего района, как правило, мало общаются друг с другом	21,4%	78,6%	Различия достоверны на 1% уровне значимости
14.	Я надеюсь жить в моем районе долгое время	46,4%	53,6%	Различия недостоверны

Таблица 2

Причины возможного участия жителей района в местных событиях
The reasons for the Participation of Residents in Local Events

Если бы я принимал участие в местных событиях, я делал бы это потому, что:

Другой ответ	3,7%
Это дает мне возможность новых перспектив	7,1%
Это дает мне возможность выразить свои мысли и мнения	27,2%
Хочу влиять на будущее моего района	35,2%
Интересно быть в курсе будущих планов района	52,8%
Хочу поддержать деятельность местных жителей	22,8%
Хочу ощущать себя частью общества	21,6%
Хочу познакомиться с моими соседями	33,6%

Таблица 3

Значимость различий между ответами
The Significance of Differences between Answers

	Хочу познакомиться с моими соседями	Хочу Ощущать себя частью общества	Хочу Поддерживать деятельность местных жителей	Интересно быть в курсе будущих планов микрорайона	Хочу влиять на будущее моего района	Это дает мне возможность выразить свои мысли и мнения	Это дает мне возможность новых перспектив
	1	2	3	4	5	6	7
2	p≤0,01						
3	p≤0,05	ns					
4	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01				
5	Ns	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01			
6	Ns	ns	ns	p≤0,01	ns		
7	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	
8	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	ns

Полученные ответы свидетельствуют в пользу того, что менее половины и даже трети респондентов участвовали бы в мероприятиях, проводимых в их районе для того, чтобы ощутить себя частью общества и поддержать других жителей. Меньшинство жителей низко оценивает возможность своего участия в мероприятиях района ради того, чтобы повлиять на жизнь района.

Таблица 4

Причины возможного неучастия жителей района в местных событиях
The reasons for the Non-participation of Residents in Local Events

Если бы я принимал участие в местных событиях, я делал бы это потому, что:

Какая либо другая причина	2,8%
Не было возможности туда попасть (потому что, например, плохой общественный транспорт или плохое физическое состояние)	3,3%
Я не заинтересован в участии в местных событиях	7,9%
У меня нет времени для участия	32,2%
Не было информации об этих событиях	45,3%
Не было событий	27,1%

Таблица 5

Значимость различий между ответами
The Significance of Differences between Answers

	Не было событий	Не было информации об этих событиях	У меня нет времени для участия	Я не заинтересован в участии в местных событиях	Не было возможности туда попасть (потому что, например, плохой общественный транспорт или плохое физическое состояние)
	1	2	3	4	5
2	p≤0,01				
3	ns	p≤0,05			
4	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01		
5	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	ns	
6	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,05	ns

Как показало исследование, большинство жителей Латгальского предместья показали, что они в целом заинтересованы участвовать в событиях, происходящих в их районе. Их неучастие связано с тем, что либо они не получили информацию о происходивших событиях, либо этих событий, по оценке респондентов, не было вообще. Треть респондентов заявила о невозможности участия в связи с нехваткой времени.

Таблица 6

Формы возможного участия жителей в улучшении ситуации в доме или районе
The Significance of Differences Between Answers. Forms of Possible Participation of the Inhabitants in Improving the Situation in the Home or neighbourhood

Для улучшения ситуации в этом доме/районе я готов:

Я не хочу ничего делать	4,8%
Сделать что-нибудь	2,3%
Быть только наблюдателем, но я не имею ничего против положительной деятельности	20,5%
Принять активное участие в создании общественной организации	17,3%
Сотрудничать с муниципалитетом или другим органом, ответственным за улучшение района	23,9%
Участвовать в местных неофициальных событиях	16,2%
Предпочитать услуги своего района	16,5%
Высказать свое мнение в анкете	35,8%
Подписать под петицией	7,4%

Таблица 7

Значимость различий между ответами
The Significance of Differences Between Answers

	Подписать под петицией	Высказать свое мнение в анкете	Предпочитать услуги своего района	Участвовать в местных неофициальных событиях	Сотрудничать с муниципалитетом или другим органом, ответственным за улучшение района	Принять активное участие в создании общественной организации	Быть только наблюдателем, но я не имею ничего против положительной деятельности	Сделать что-нибудь
	1	2	3	4	5	6	7	8
2	P≤0,01							
3	P≤0,01	p≤0,01						
4	P≤0,01	p≤0,01	ns					
5	P≤0,01	p≤0,01	p≤0,05	p≤0,05				
6	P≤0,01	p≤0,01	ns	ns	ns			
7	P≤0,01	p≤0,01	ns	ns	ns	ns		
8	P≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	
9	ns	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	p≤0,01	ns

Меньшинство жителей не стали бы ничего делать. Однако, в то же время большинство жителей предпочло бы участие в анкетировании активным действиям. Неожиданным может казаться тот результат, что очень небольшое количество населения готово ставить свою подпись под петициями.

Таблица 8

Оценка жителями возможностей для участия в планировании будущего района
Residents' Estimation of Their Opportunities to Participate in Planning the Future of the Neighbourhood

Я думаю, у меня есть достаточные возможности для участия в процессах планирования, касающихся будущего моего района:

Я полностью согласен	25,6%
Я частично согласен	40,9%
Я не имею мнения	7,6%
Я частично не согласен	6,8%
Я полностью не согласен	10,4%

Таблица 9

Значимость различий между ответами
The Significance of Differences Between Answers

	Я полностью Не согласен	Я частично не согласен	Я не имею мнения	Я частично согласен	Я полностью согласен
	1	2	3	4	5
2	Ns				
3	Ns	ns			
4	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$		
5	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	
6	Ns	ns	ns	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$

Несмотря на то, что большая часть жителей не готова к активному участию в жизни района (как показали предыдущие результаты), большинство жителей Латгальского предместья положительно оценили свои возможности в участии планирования будущего своего района. Такие результаты могут быть свидетельством того, что жителям для активных действий не хватает доступных механизмов. Так многие жители отметили недостаточную информированность и нехватку времени для того, чтобы принимать участие в событиях района. Это говорит о том, что необходимы другие формы и методы не только коммуникаций, но и возможностей и способов, или механизмов, привлечения жителей в управление их районом.

Таблица 10

Оценка причастности к обществу по месту жительства
Residents' Estimation of Their Involvement in the Community

Для меня важно быть частью общества, где я живу и участвовать в его развитии

Я полностью согласен	46,3%
Я частично согласен	31,9%
Я не имею мнения	8,2%
Я частично не согласен	3,3%
Я полностью не согласен	1,9%

Значимость различий между ответами
The Significance of Differences Between Answers

	Я полностью не согласен	Я частично не согласен	Я не имею мнения	Я частично согласен	Я полностью согласен
	1	2	3	4	5
2	Ns				
3	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$			
4	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$		
5	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	
6	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$	ns	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,01$

В разработке вопросов для анкетирования жителей участвовали и преподаватели, и студенты магистратуры Балтийского института психологии и менеджмента, они же были привлечены для сбора данных от респондентов. Также для наиболее активных жителей были предложены обучающие семинары, где психологические коммуникативные тренинги также проводили магистранты Балтийского института психологии и менеджмента. Интересно заметить, что наиболее активным участникам семинара в начале их деятельности по вовлечению своих соседей в деятельность потребовалась и индивидуальная психологическая поддержка. Это также осуществляли магистранты под супервизорством авторов данной статьи.

Выводы
Conclusions

1. По особенностям выборки респондентов можно сделать вывод, что наиболее активными участниками опроса в исследуемых регионах были женщины экономически активного возраста или пенсионеры. В Риге (Латвия) менее выражена тенденция смены места жительства. Возможно, для рижан более актуальными являются вопросы чувства общности, привязанности к месту жительства и некоторые аспекты социальной идентичности. Для Риги также характерно большее количество проживающих в одной квартире людей. В Норчепинге (Швеция) наиболее высокий процент составляют родившиеся в Швеции. Проживающие в Риге были представлены 2 основными национальностями: латышами и русскими. Наиболее гомогенной по национальному составу является выборка в Хельсинки.
2. Значительная часть респондентов хочет быть не только осведомленной о будущем своего района, но и влиять на него, участвуя во встречах жителей района. Организация таких встреч является эффективным фактором вовлечения жителей для всех трех стран и может быть фактором, влияющим на социальную идентичность, привязанность к

- месту жительства и чувство общности горожан. Наиболее активные участники мероприятий в районах проживают в Хельсинки, и именно финские респонденты хотят ощущать чувство общности, по всей видимости, они знают, что это такое.
3. Данные латвийской выборки косвенно указывают на низкий уровень коммуникации между жителями и активистами и представителями муниципальной власти.
 4. Жители Риги довольно оптимистичны в отношении того, что они могут сами что-либо изменить в развитии своего района, и латвийские и финские респонденты хотят влиять, улучшать и гордиться своим районом, а большая часть шведских респондентов выбирают позицию наблюдателей. Скорее всего, это связано с различиями социально-экономической ситуации в исследуемых странах.
 5. Респонденты во всех странах отметили необходимость вовлекать в совместную деятельность по развитию района владельцев квартир, домов, квартиросъемщиков, представителей самоуправления, полицию, политиков, коммерческие структуры, т.е. фактически всех, кто находится в районе. Финские респонденты особенно высоко оценивают роль местных общественных организаций и местных политиков.
 6. Предположительно, исходя из результатов исследования, повышение уровня коммуникации между жителями района более эффективно на основе их личных интересов, склонностей и направленности, а не при решении вопросов управления и обслуживания их собственности или арендованного жилья. Это предполагает широкий круг творческих подходов к укреплению социальной идентичности, привязанности к месту жительства и чувства общности горожан.
 7. Актуальными направлениями развития своих районов респонденты считают повышение чувства общности, безопасности, комфортабельности, развитие благоприятной окружающей среды и сети коммерческих услуг, однако, респонденты в Латвии имеют более пессимистичные ожидания по этим вопросам. Может быть, поэтому большая часть именно латвийских респондентов не планируют жить в своем районе в 2014 году, т.е. хотят переехать.

Summary

As investigation results show, the majority of people would like to feel as a part of the society and to participate in it development. Inhabitants of Riga agree that it is important for them to take part in neighbourhood development. Probably, the most important reasons to participate are: being updated on the future plans for the area, wanting to affect on their neighbourhood future and possibility to get acquainted with neighbours. Riga inhabitants might be ready to participate in neighbourhood development via giving their opinion on questionnaires and gallops, co-operation with

municipality, participating in local happenings, where neighbourhood development is discussing. The most of Riga inhabitants believe that they have possibilities to participate in neighbourhood development.

This once more confirm the idea that non-participation in the events in the neighborhood doesn't connected with loath to influence the neighborhood life. Probably, it is necessary to carry out such activities which are more interesting and meaningful for inhabitation. Building a sense of community in neighborhoods takes time, but the process can start with events for the residents of individual buildings. Every resident can contribute somehow. It is necessary to use creativity and synergy to find resources for accomplishing common ideas. The reluctance people to action, revealed in this study, may be connected with the distrust to the municipal government. What can do for attracting the interest of the city officials – some thing concrete, like collecting local information, and offering it to city officials, may be. The belief that there are certain things only people organized in communities can do is at the heart of effective community development. When it comes to building strong connected communities the best place to start is with what people have: the capacities and resources that are local, with the half full part of the glass, rather than the half empty. A treasure throve filled with individual gifts and skill, the contribution of local clubs and groups, the natural and built resources, as well as the economic exchanges and heritage are there to be discovered in every neighborhood. In this case, for encouraging residents to improve their lives, one can use non-governmental organizations. The example of success of public organization everybody can see in Finland.

Bibliography

1. Lalli, M. (1992). Urban-related Identity: Theory, Measurement and Empirical Findings. *Journal of Enviromental Psychology*, 12, 285-303.;
2. McMillan, Chavis. (1986) Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.;
3. Obst. P, Smith S.G., Zinkiewicz L. (2002). An exploration of sense of community, Part 3: Dimensions and predictors of psychological sense of community in geographical communities. *Journal of Community Psychology*, 30, 1, 119-133.;
4. Tartaglia S., Fedi A. & Greganti K. (2006). Image of neighborhood, self-image and sense of community Terri Mannarini; *Journal of Environmental Psychology*, Volume 26, Issue 3, 202-214.

Лариса Абелите	Балтийская школа психологии и менеджмента ул.Ломоносова 4, Рига, LV-1003 E-mail larisaabelite@inbox.lv Tel. +371 26442217
Диана Загулова	Балтийская международная академия ул.Ломоносова 4, Рига, LV-1003 E-mail zdv@inbox.lv Tel. +371 29860507
Илона Скуя	Практикующий психолог ул. Атпутас 4, г.Саулкрасты Рижского района, Латвия, LV-2161 E-mail ilona.skuja@inbox.lv Tel. +371 29330441
Алена Якуб	центр "Artperspective" ул.Кр.Барона 21а, LV-1011 E-mail alona.jakuba@inbox.lv Tel. +371 67225227

LATVIJAS LAUKSAIMNIECĪBAS UNIVERSITĀTES SADARBĪBA AR SKOLĀM

Co-operation of the Latvia University of Agriculture with Schools

Anita Aizsila

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Abstract. *The article summarises experience of co-operation within three years (2010-2012) of the Institute of Education and Home Economics (IEHE) of Latvia University of Agriculture (LLU), Zemgale Region Competence Center and schools of Zemgale in consulting of research work of pupils. A topical problem – research work of pupils in the process of studies – has been investigated. The lecturers of the LLU support the teachers of schools in advising the learners' research work. The aim of the article is conscious and substantiated necessity for co-operation of the university and schools in development of research papers of pupils. In the article 439 research papers of learners are theoretically and empirically analysed, summarized and evaluated. The influence of society on the development of the learners' research skills has been clarified. The research work competition winners get LLU certificates that allow for entering the faculties of the university without competition after finishing school. Receiving of the certificate is a stimulus for further research.*

Keywords: *co-operation, co-operation oriented process of studies at school, pupils research skills, research.*

Ievads *Introduction*

Ikviena laikmets izglītībai izvirza savas prasības. 21.gadsimts raksturīgs ar straujām pārmaiņām sabiedrības dzīvē.

Izglītības paradigmai mainoties no mācīšanas uz mācīšanos visos izglītības līmeņos, mainās prasības izglītībai un mācību procesam kopumā. Ir nepieciešams:

- veidot saikni starp apgūstamām un iepriekš apgūtām zināšanām,
- aktualizējas nepieciešamība pastiprināt teorijas un prakses vienotību,
- mācīšanās procesā nozīmīga ir sadarbība (Education in a New Era, 2000).

Izglītības dokumentos īpaši ir uzsvērta personības attīstības nepieciešamība, akcents no faktu zināšanu apguves ir pārlūkts uz praktisko zināšanu lietojumu.

Katru gadu pavasarī notiek skolu, novadu un republikas mēroga skolēnu zinātniskās konferences – konkursi, kur tiek analizēti un vērtēti skolēnu pētnieciskie darbi. Skolēns tiek uzskatīts par pētnieku, kurš mācās, risinot problēmas reālās situācijās (Bruce, Bishop, 2002).

Pētniecība ir izziņas darbības veids un mācību procesa neatņemama sastāvdaļa. Pētniecība ir darbība, kas palīdz skolēnam strukturēt un integrēt apgūtās teorētiskās un praktiskās zināšanas. Skolēnu pētnieciskā darbība ir

daudzveidīga, bet pētnieciskā darba prasmes jāapgūst skolā, jo tās būs nepieciešamas tālāk studijās augstskolā vai profesionālajā darbībā.

Rakstā analizēta aktuāla problēma – skolēnu pētnieciskā darbība mācību procesā.

Pieredze rāda, ka arī skolotāji ir ieinteresēti papildināt savas zināšanas pētniecības metodoloģijas jautājumos, lai sekmīgāk vadītu skolēnu pētniecisko darbu izstrādi. Problēmas rodas, kad skolotājiem jāpalīdz skolēniem attīstīt pētniecības darba prasmes, jo ne visiem skolotājiem ir izpratne par pētniecību. Vadot skolēnu pētnieciskos darbus, skolotājam pašam jāprot labi orientēties teorētiskajā, metodoloģiskajā un praktiskajā zinātniskā darba vadīšanā. Skolotāja pedagoģiskajā darbībā vērojamas jaunas un nozīmīgas lomas, lai veiksmīgāk organizētu zināšanu apguvi skolēniem. Skolotājs pats ir tas, kurš nemitīgi mācās no sava darba pieredzes, zinātniskām teorijām un palīdz skolēniem apgūt pētnieciskā darba prasmes un apkopot tās noteiktā sistēmā (Johnson, 1989). Tas prasa no skolotāja papildus zināšanas, prasmes, kompetences un arī daudz laika. Kā liecina prakse un pieredze, daļai skolotāju pētnieciskā darba vadīšana sagādā zināmas grūtības.

Skolotājiem atbalstu un palīdzību var sniegt Latvijas Lauksaimniecības universitātes docētāji ar savām zināšanām un pieredzi, jaunāko informāciju un pētniecības metodēm. Universitātei ir izveidojusies cieša sadarbība ar Zemgales reģiona kompetenču attīstības centru un skolām, lai sadarbības rezultātā uzlabotu pētnieciskā darba kvalitāti. Sadarbība dod iespēju katrai no pusēm (docētājs, skolotājs, skolēns) izmantot savu pieredzi kopīgā mērķa izvirzīšanā un mācīties vienam no otra (Реан, Бовдовская, Розум, 2008).

Raksta mērķis ir apzināta un pamatota universitātes un skolu sadarbības nepieciešamība skolēnu pētniecisko darbu izstrādē.

Pētniecība skolas mācību procesā kļūst arvien aktuālāka problēma, jo līdzās tradicionālam mācībām, vērojamas jaunas tendences mācību darba organizācijā, metodēs, skolotāju un skolēnu sadarbībā (Koppenhaver, 2006; Žogla, 2001).

Pētījuma metodoloģija *Research Methodology*

Pētījuma metodoloģisko pamatu veido pedagoģijas teorētiskās nostādnes par skolēnu pētniecisko darbu kā mācību procesa komponentu (Bruce, Bishop, 2002; Čehlova, 2002; Далингер, 2000; Новиков, 2007; Schwartz, Lederman, 2008; Žogla, 2001).

Koncepcijas par sadarbības būtību no pedagoģijas, psiholoģijas un metodikas viedokļa (Johnson, 1989; Stephenson, 1999; Yager, Kaya, Dogan, 2007; Леонтьев, 1990; Рубинштейн, 2000).

Skolēnu pētnieciskās prasmes kā mācību izziņas veids (Harwood, 2004; Bruce, Bishop, 2002; Bell, Smetena, Binns, 2005; Элконин, 2001).

Rakstā analizēti un apkopoti Zemgales reģiona kompetenču attīstības centra dati par skolēnu pētnieciskā darba rezultātiem. Veikts salīdzinošs pētījums par trim gadiem (2010 – 2012) uz 49 vidusskolu bāzes. Skolēnu pētniecisko darbu analīzē izmantota aprakstošā statistika. Skolēnu pētniecisko darbu struktūras vērtējumā lietota datu apkopošanas un sistematizācijas metode par 439 darbiem. Pamatota Latvijas Lauksaimniecības universitātes (LLU) sadarbība ar Zemgales reģiona skolām. Iegūtie dati interpretēti no pedagoģijas teorijas un metodikas viedokļa.

Pētījuma rezultāti un diskusija ***Research Results and Discussion***

Teorētiskajos un metodiskajos avotos jēdziena *sadarbība* skaidrojumā vērojamas zināmas atšķirības. Neskatoties uz atšķirībām, sadarbībai ir kopējas būtiskas pazīmes, kas raksturo sadarbību starp izglītības institūcijām – pilnvaru un tiesību samērs starp partneriem; sadarbības partneru viedokļu noskaidrošana; savstarpējā sapratne; spēja saglabāt savu pozīciju sadarbībā; precīzi formulēti un pieņemti mērķi (Stephenson, 1999).

Sadarbība ir viena no prasmēm, kas katram cilvēkam ir absolūti nepieciešama.

Pedagoģijā sadarbības jēdziens saistīts ar demokrātijas attīstības pieredzi. Tā ir līdzdarbība, brīva iespēja izmēģināt dažādas sadarbības formas, metodes un līdzekļus mācību procesā. Skolotāju un skolēnu mērķtiecīga sadarbība izglītības ieguves gaitā tiek īstenota savstarpējā cieņā, ievērojot pieņemtās vienošanās uz kopīgo mērķi (Паф, 2002).

Cilvēki sadarbībā vislabāk mācās un apgūst jauno. Lai izprastu sadarbības būtību, izziņas procesā tiek izmantota darbības teorija, kas pamato mācību izziņas aktivitāti un tās veicinošos faktorus pedagoģijā. Pedagoģijā darbības teorija pamato personības veidošanās sarežģīto procesu (Z.Čehlova, 2002; А.Леонтьев, 1999; С.Рубинштейн, 2000).

Zinātnieks А. Леонтьевs uzskata, ka jebkuras darbības izejas pamats ir izziņas aktīvā daba. Darbība rodas no intereses un motīvu sakarībām, kuru veidošanās sekmē aktivitāti. Radoša aktivitāte ir galvenā izziņas darbības raksturotāja. Darbības jēga mainās vienlaicīgi ar tās motīvu maiņu. Personiskā jēga, pēc А.Леонтьева domām, ir darbības motīva attieksme pret tās mērķi (Леонтьев, 1999).

Mācību procesu var raksturot kā aktīvu sadarbību starp skolotāju un skolēnu, kā rezultātā skolēns uz savas aktivitātes pamata veido noteiktas zināšanas. Skolotājs rada apstākļus skolēna aktivitātei – vada, virza to, kontrolē, piedāvā informāciju un sniedz nepieciešamo metodisko atbalstu, kas palielina skolēnu interesi mācību un pētniecības darbā.

Z.Čehlova analizē darbības attīstību no reproduktīvā līdz produktīvam līmenim un uzskata to par pedagoģiskā procesa galveno tendenci. „Sasniedzot

mērķi un attīstot izziņas aktivitātes formas, veidojas darbības produkts. Produktā iemiesojas gan zināšanas, gan prakse, gan bagātinās pieredze. Darbība noslēdzas ar rezultātu, kas izpaužas kā aktuāli veidojumi: aktivitāte, patstāvība, noturīgi izziņas un sociālie motīvi” (Čehlova, 2002:17).

Sadarbībā skolēni iemācās darboties patstāvīgi, izmantot iegūto pieredzi, veikt eksperimentus, kas ir viens no nosacījumiem radošas darbības rezultātam.

A.Špona sadarbību raksturo kā divu vai vairāku cilvēku darbu uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm. Sadarbībā pilnveidojas abu subjektu – skolotāja un skolēna pašapziņa (Špona, 2001:135).

Pēc E.Maslo (2003) domām, sadarbības rezultāts ir savstarpējā ietekme un savstarpējā sapratne.

Apkopojot jēdziena *sadarbība* skaidrojumu dažādu autoru skatījumā, var secināt, ka jēdziena interpretācija ir dažāda, taču tajā ietverti:

- kopīgi mērķi sadarbības procesā iesaistītām pusēm (Maslo, 2003; Рай, 2002; Špona, 2001),
- sadarbība ir dalīšanās pieredzē, aktīva zināšanu pielietošana darbībā (Čehlova, 2002; Koppenhaver, 2006; Леонтьев, 1999; Slavin 1991),
- atbildības apzināšanās un tās vienlaicīga sadale starp sadarbības subjektiem (Брызгалова, 2004).

Zinātniskajā literatūrā vērojama diskusija par pētniecību no diviem aspektiem – zinātniskā pētniecība (Harwood, 2004; Yager, Kaya, Dogan, 2007) un mācību pētniecība (Далингер, 2000, 2007).

Zinātniskā pētniecība ir aktīva un kreatīva prāta darbība. Skolēni nav zinātnieki, bet mācību procesā viņi tuvinās zinātnieka mērķtiecīgai darbībai un apgūst pamata prasmes pētniecībā (Schwartz, Lederman, 2008).

Mācību pētniecības mērķis ir izziņa. Kā norāda I. Žogla (2001), zinātniskā izziņa ir izteikti mērķtiecīgs izziņas veids, jaunu sakarību atklāšana, bet mācību izziņa ir mērķtiecīgi organizēts izziņas veids, kas notiek ar skolotāja līdzdalību un sagatavotu mācību līdzekļu palīdzību – subjektīvi jaunā atklāšana skolēnam.

Mācību un zinātniskajai pētniecībai ir atšķirīgi mērķi – zinātniskās pētniecības mērķis radīt objektīvi jaunas zināšanas, bet mācību pētniecības rezultātā skolēns gūst **sev** subjektīvi jaunas zināšanas. Kopīgais šajos mērķos ir izzināt un apzināt jaunas sakarības. Rezumējot var konstatēt, ka mācību pētniecības galvenās pazīmes ir

- izziņas problēmas un mērķa izvirzīšana,
- patstāvīgi veikti meklējumi,
- pētniecības virzība uz **sev** subjektīvi jaunu zināšanu ieguvu,
- virzība uz didaktisko, attīstošo un audzinošo mērķu realizāciju.

Skolēnu pētnieciskā prasme, atbilstoši mūsdienu paradigmai, tiek skatīta kā sarežģīta prasme, kas sastāv no trīs pamata komponentiem – motivējošais, saturiskais, operējošais (Брызгалова, 2004).

Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi. Prasme tiek uzskatīta par spēju veikt mērķtiecīgu un rezultatīvu darbību, atbilstoši tās mērķiem un nosacījumiem, kļūstot par personības īpašību (Эльконин, 2001; Новиков, 2007). Prasme ir sarežģīts psihisks veidojums, kurš ietver sevī darbības veidu un zināšanu sistēmu, kura ir cilvēkam (Рубинштейн, 2000). Prasme ir māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamai kvalitātei un apjomam, tā ir darbības izpildes priekšnosacījums.

Pētniecisko darbu izstrādes gaitā skolēni paši kļūst par aktīviem sava mācību procesa dalībniekiem un virzītājiem. Skolotājs nodrošina netiešu palīdzību, lai sasniegtu mērķi. Mācoties sadarboties gan skolotājs, gan skolēns viens otru papildina un virza mācību procesu.

Pētījums veikts pamatojoties uz trīs gadu skolēnu pētniecisko darbu analīzes pamata. Zemgales reģionālajā skolēnu pētniecisko darbu konferencē – konkursā piedalījās 49 vidusskolas ar 439 skolēnu darbiem.

Sociālo zinātņu sekcijā iesniegto darbu skaits būtiski trīs gados nemainās (22 – 24%). Skolēnu interese par humanitāriem priekšmetiem trīs gadu laikā ir mazinājusies (no 33 līdz 25%), bet palielinājies referātu skaits dabas zinātņu sekcijās (no 45 līdz 51%). To varētu pamatot, ka skolotāji ir iesaistīti starptautiskajā apritē – profesionālās pilnveides projektos, pieredzes apmaiņā, lai uzlabotu izglītības kvalitāti, akcentējot dabaszinātņu un inženierzinātņu modernizāciju vidējās vispārējās izglītības posmā.

Trīs gadu laikā no Zemgales reģiona skolām uz Latvijas skolēnu zinātnisko konferenci izvirzīti 212 darbi: 2010.g. – 79; 2011.g. – 68; 2012.g. – 65 darbi; no tiem uz Latvijas skolēnu zinātnisko konferenci uzaicināti prezentēt savus darbus 156 skolēni, savukārt no tiem apbalvoti valstī kopā 66 (atbilstoši gadiem 26, 18 un 22) darbi.

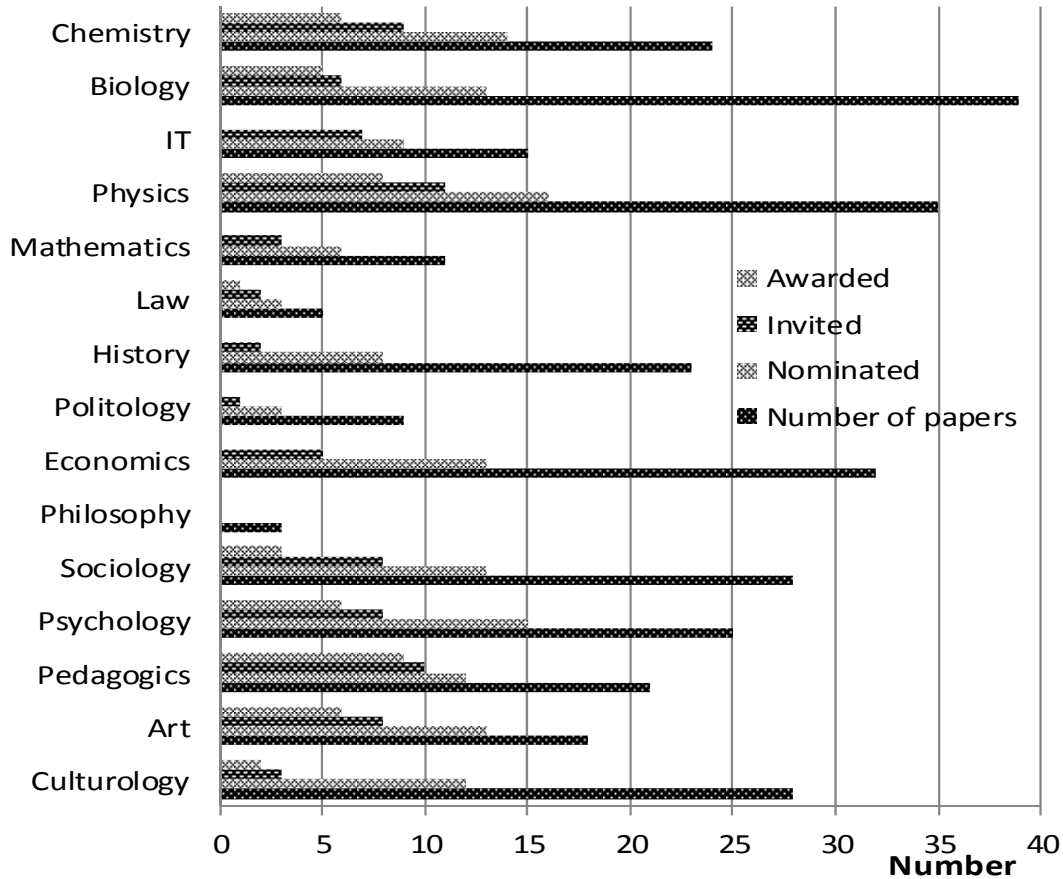
Mācīšanās ir atklāšana un svarīgi ir samērot skolotāja palīdzību un skolēna patstāvību, lai patstāvīgās mācīšanās prasmes attīstītos optimāli un pētnieciskais darbs būtu augstākā līmenī. S.Brizgalovas monogrāfijā pētnieciskā prasme tiek traktēta kā pētnieciskās darbības realizācijas veids (Брызгалова, 2004).

Pētnieciskā prasme ir attiecināma ne tikai uz zinātniski pētniecisko darbību, to var skatīt kā vispārēju mācību prasmi (McMillan, 2004).

Analizējot Zemgales reģionā iesniegto darbu skaitu, tos salīdzinot ar izvirzītiem darbiem uz Latvijas skolēnu zinātnisko konferenci un iegūtiem apbalvojumiem, redzama kopaina (1.att.).

Visvairāk darbi iesniegti bioloģijas, fizikas un ekonomikas sekcijās (virs 30 darbiem sekcijā), bet vismazākā darbi iesniegti filozofijas, tieslietu un politoloģijas sekcijās (3 – 9 darbiem sekcijā).

No iesniegto darbu skaita uz Latvijas skolēnu zinātnisko konferenci visvairāk izvirzīti darbi no sekcijām: mākslas zinātnē (72.2%); psiholoģijā, tieslietu, informātikas sekcijās (60% katrā sekcijā) un maz darbu izvirzīja filozofijas sekcija (3%).



1.att. Skolēnu zinātnisko darbu rezultātu apkopojums sekcijās
Figure 1. Summary of learner scientific work results in sections

Piedalīties valstī vislielāko skaitu uzaicinājumu no Zemgales reģiona sekcijām saņēma – informātikas, pedagoģijas, mākslas un tieslietu sekcijās (attiecīgi 60.0%, 47.6%, 44.4%, 40.0%). Uzaicinājums piedalīties valsts konferencē netika saņemts filozofijas sekcijai. To var izskaidrot ar to, ka visās skolās nemācās filozofiju.

No visiem dalībniekiem, kuri bija uzaicināti piedalīties valsts mēroga konferencē apbalvojumus saņēma pedagoģijas (42.9%), mākslas zinātnes (33.3%), ķīmijas (25.0%), psiholoģijas (24.0%) un fizikas darbi (23.0%). Iesniegtie darbi netika apbalvoti informātikas sekcijā, kaut gan izvirzīti bija 60% no darbiem. Kvantitatīvais darbu skaits neliecina par kvalitāti. Vēsturē, politoloģijā, ekonomikā neviens darbs nesaņēma augstāko novērtējumu – apbalvojumu. Lai skolēnu pētnieciskie darbi būtu konkurēt spējīgi ar citu reģionu skolēnu darbiem, universitātes docētāji izteica priekšlikumu būt par darba konsultantiem.

No Zemgales reģiona skolēniem pirmās vietas ieguvējiem valsts apbalvojumus saņēma 36% skolēnu; otrās vietas uzvarētāji reģionā valsts mēroga konferencē ieguva 41% apbalvojumus; trešās vietas uzvarētāji reģionā valsts konferencē saņēma 24% apbalvojumu. Var secināt, ka Zemgales reģiona skolēni – otrās vietas ieguvēji, valsts konferencē iegūst visvairāk apbalvojumu.

Pētniecisko darbu apkopojuma dati parāda, ka mācīties nozīmē attīstīt sakarus starp jau zināmo un jaunām zināšanām, prasmēm un to var darīt tikai pats skolēns, veicot pētniecisko darbu. Mācīšanās ir mijiedarbība starp pašu mācīšanās procesu un darbībām, skolēnu individuālo pieredzi, mācību vidi un citiem nosacījumiem. Mācīšanās ir atklāšana, svarīgi ir samērot skolotāja palīdzību un skolēna patstāvību, lai patstāvīgās mācīšanās prasmes attīstītos optimāli un mācību process būtu kvalitatīvāks.

Zemgales reģionālajā skolēnu pētniecisko darbu konkursa uzvarētājiem LLU izsniedz apliecinājumus, kas dod iespēju pēc skolas absolvēšanas bez konkursa iestāties studēt kādā no universitātes fakultātēm. Apliecinājuma saņemšana ir zināms stimuls iesaistīties pētnieciskajā darbā. Pētnieciskai darbībai pamatā ir vēlme izzināt, analizēt, prast darboties ar informāciju. Pētot un atklājot skolēnam tas ir pozitīvs pārdzīvojums, kas reizē ir arī kā motīvs turpmākai mācību un pētnieciskai darbībai. Pozitīvās emocijas aktivizē cilvēku, tonizē organisma darbību, rada spēku, enerģiju un pozitīvi ietekmē garīgā darba spējas (Ильин, 2001).

Secinājumi *Conclusions*

Zemgales reģiona skolu sadarbība ar Latvijas Lauksaimniecības universitāti skolēnu pētniecisko darbu izstrādē raksturojas ar sadarbības partneru viedokļu noskaidrošanu, savstarpēju sapratni, spēju saglabāt savu pozīciju sadarbībā, precīzi formulētiem un pieņemtiem mērķiem, kā rezultātā partneri vēlas sasniegt augstāku skolotāju kompetenci un atbalstu skolēnu pētnieciskajā darbā. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, pašpiederības pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm.

Mācību pētniecības galvenās pazīmes ir

- izziņas problēmas un precīza mērķa izvirzīšana,
- patstāvīgi veikti meklējumi,
- pētniecības virzība uz sev subjektīvi jaunu zināšanu ieguvu,
- virzība uz didaktisko, attīstošo, un audzinošo mērķu realizāciju.

Rakstā analizēti, apkopotī dati par skolēnu pētnieciskiem darbiem Zemgales reģionā un salīdzināti iegūtie rezultāti ar valsts konferencēs saņemtiem apbalvojumiem. Valsts konferencē pirmās pakāpes apbalvojumus ieguva 36% skolēnu, otrās pakāpes – 41% un trešās pakāpes apbalvojumus ieguva 24% skolēnu.

Vadīt skolēnu pētnieciskos darbus ir skolotāja pedagoģiskās darbības neatņemams komponents, kurš sekmē sadarbību, mērķtiecību, skolēnu izziņas darbību. Pētnieciskais darbs akcentē skolēna patstāvības attīstību.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes docētāji sniedz atbalstu skolotājiem kompetences pilnveidē, pētījumu metodikā, kas veicina radošu mācību procesu skolā. Pamatota pozitīvā pieredze universitātes docētāju, skolotāju un skolēnu sadarbībā pētniecisko darbu konsultēšanā. Skolēnu sasniegumi ir zināms motīvs turpināt studijas universitātē.

Summary ***Kopsavilkums***

The article summarises experience of co-operation within three years (2010-2012) of the Institute of Education and Home Economics (IEHE) of Latvia University of Agriculture (LLU), Zemgale Region Competence Center and schools of Zemgale in consulting of research work of pupils. A topical problem – research work of pupils in the process of studies – has been investigated.

The aim of the article is conscious and substantiated necessity for co-operation of the university and schools in development of research work of pupils.

Research becomes a more topical problem in the study process at school as besides the traditional learning new trends are observed in organization of work, methods, co-operation of teachers and pupils (Koppenhaver, 2006; Žogla, 2001). At school attention is paid to research work that helps in development of creative skills, critical thinking, active attitude towards learning and understanding about ones place in life.

The methodological base of the research is theoretical pedagogical statements on pupils' research work as a component of the process of studies. A comparative investigation is performed for three years (2010-2012) on the basis of 49 secondary schools. In the analysis of the pupils' research work descriptive statistics are used. To evaluate the structure of the pupils' research work the method of summarizing and systemizing of data on 439 papers is applied. Co-operation of the LLU with Zemgale region schools is substantiated. The obtained data are interpreted from the point of view of pedagogical theory and methodology.

Co-operation of Zemgale region schools with the Latvia University of Agriculture in developing research papers is characterized by clarifying the opinions of the partners, mutual understanding, ability to maintain the position in co-operation, precisely formulated and accepted aims in the result of which the partners wish to achieve higher teacher competence and support in schoolchildren research work. Co-operation is a form of sharing experience, development of self-experience with new knowledge and skills.

The main characteristics of learning research are:

- stating of the cognitive problem and precise aim,
- independent research,
- direction of research towards acquisition of new knowledge,
- direction towards implementation of didactic, developing and educational aims.

The article analyses and summarises the data on schoolchildren's research work in Zemgale region, and compares the obtained results with the awards at national conferences. At the national level conference the first level awards were obtained by 36% of the learners, second level – 41% and third level by 24% of the learners.

To advise the pupils' research work is an integral component of teachers' pedagogical work promoting co-operation, purposefulness and cognitive activity of the learners. Research work stresses development of the schoolchildren's autonomy.

The lecturers of the Latvia University of Agriculture support the schoolteachers in development of their competence, research methodology that promotes a creative process of studies at school. Positive experience in co-operation between university lecturers and school teachers and pupils in consulting research work has been substantiated. Achievements by the pupils are motives for continuing studies at the university.

Literatūra **Bibliography**

1. Bell, R. L., Smetana, L., Binns, I.(2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.
2. Bruce, B. C., Bishop, A. P.(2002, May). Using the Web to support inquiry-based literacy development. *Journal of Adolescents, Adult Literacy, Vol. 45 Issue 8*, p 706-715.
3. Čehlova, Z.(2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka, 136 lpp.
4. *Education in a New Era*.(2000). ASCD Yearbook. Ed.R.S.Brandt. Virginia, USA.
5. Harwood, W.(2004). An activity model for scientific inquiry. *The Science Teacher*, 71(1), 44-46.
6. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E.(1989). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction, 266 p.
7. Koppenhaver, G. D.(2006). Absent and Accounted For: Absenteeism and Cooperative Learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 4 (1), p. 29–49.
8. Maslo, E.(2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Monogrāfija. Rīga: RaKa, 193 lpp.
9. McMillan, J. H.(2004). *Educational research: fundamentals for the consumer*. Boston [etc.]: Pearson/Allyn and Bacon, 379.
10. Schwartz, R., Lederman, N.(2008). What scientists say: Scientists' views of science and relation to science context. *International Journal of Science Education*, 30, 727-771.
11. Slavin, R. E.(1991). *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 342 p.
12. Stephenson J.(1999). *The Current Context of Partnerships in the School of Education*, De Montfort University, Lisabon.
13. Špona, A.(2001). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 210 lpp.
14. Žogla, I.(2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 259 lpp.
15. Yager, R., Kaya, O. N., Dogan, A.(2007). College science teaching changing to mirror real science in Turkish higher education. *Journal of College Science Teaching*, 36(7), 50-54.
16. Брызгалова, С. И.(2004). *Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика*. Монография, Калининград: РГБ ОД, с. 542.
17. Далингер, В. А.(2007). Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики. *Электронный научный журнал Вестник Омского*

ГПИ 7 [online] [18.11.2012] Available at <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-195.pdf>

18. Далингер, В. А.(2000). О тематике учебных исследований. *Математика в школе N 9*, с. 7-10.
19. Леонтьев, А. Н.(1999). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 302 с.
20. Новиков, А. М., Новиков, Д. А.(2007). *Методология*. Москва: СИН-ТЕГ, с. 668.
21. Рай, Л.(2002). *Развитие навыков эффективного общения*. СПб.: Питер, 288 с.
22. Реан, А. А., Бовдовская, Н. В., Розум, С. И.(2008). *Психология и педагогика*. СПб.: Питер, 432 с.
23. Рубинштейн, С. Л.(2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 705 с.
24. Ильин, Е. П. *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер, с 100-101
25. Эльконин, Д. Б.(2001). *Психология развития*. Москва: АК, с 141.

Dr.paed. Anita Aizila	Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts Čakstes bulvārs 5, Jelgava, LV -3001 e-pasts aizila@llu.lv Tel. +371 29226962
------------------------------	---

ENGINEERING STUDENTS' BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Andreas Ahrens

Faculty of Engineering,
Department of Electrical Engineering and Computer Science,
Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design

Jelena Zašcerinska

Centre for Education and Innovation Research

Natalia Andreeva

Immanuel Kant Baltic Federal University

Abstract: *Blended learning in higher education has already become an indispensable tool in both university staff and students' daily life. A number of definitions of blended learning have been developed. However, these definitions mostly focus on the synergy of traditional and on-line instruction, thereby these definitions lack its main notion - blended learning. These other-sided definitions do not contribute to the qualitative blended learning for the improvement of students' learning achievements. Aim of the present paper is to analyze and work out the definition of blended learning underpinning analysis of quality of blended learning for the improvement of students' learning achievements. The meaning of the key concepts of blended learning and students' learning achievements is studied. Moreover, the logical chain of analysis is shown: blended learning → students' learning achievements → empirical study within a multicultural environment. The results show that students' learning achievements after having been implemented the blended learning process have been enhanced. Directions of further research are proposed. The novel contribution of the paper is the definition of blended learning worked out by the paper's authors.*

Keywords: *Blended Learning, Engineering Students, Higher Education*

Introduction

Blended learning in higher education has already become an indispensable tool in both university staff and students' daily life. Blended learning is a new learning form that combines the advantageous of traditional learning in lectures/seminars with innovative e-learning in a variety of Information and Communication technology's usage. A number of definitions of blended learning have been developed. However, in most cases these definitions represent the synergy of traditional and on-line instruction. Thereby, these definitions lack its main notion – blended learning. Therefore, existing definitions of blended learning, from the researchers' view, have to be re-considered as these definitions do not contribute to qualitative blended learning for the improvement of students' learning achievements. In the present research, blended learning is differentiated from blended teaching. Teaching means training, instruction provided by the educator to the students in higher education. Further on, the terms *educational process, training, instruction* and *educational*

act are employed synonymously in the present research. As blended learning is an individual process, it is considered as the synergy of formal (institutionalized), non-formal and informal processes. In comparison, the educational process, training and instruction in higher education are defined as the institutionalized process as it is organised according to a given set of laws and norms. Aim of the present paper is to analyze and work out the definition of blended learning underpinning analysis of quality of the blended learning process for the improvement of students' learning achievements. The meaning of the key concepts of *blended learning* and *students' learning achievements* is studied. Moreover, the analysis demonstrates how the key concepts are related to the idea of the *higher education* and shows a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: blended learning → students' learning achievements → empirical study within a multicultural environment. The novel contribution of this paper is the definition of blended learning worked out by the paper's authors. Moreover, the quality of the blended learning process in a multicultural environment is analyzed. Our target population to generalize the model of blended learning in higher education is students. Our empirical results obtained within Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* organized by the Rostock University, Rostock, Germany, in the Baltic States (Lithuania, Latvia and Estonia) in 2011 and 2012 show that the students' learning achievements after having been implemented the blended learning process have been enhanced. The remaining part of this paper is organized as follows: Section 2 introduces blended learning and students' learning achievements in higher education. The associated results of an empirical study will be presented in Section 3.

Finally, some concluding remarks are provided in Section 4 followed by a short outlook on interesting topics for further work.

Blended Learning

Many researchers define blended learning as a combination of face-to-face (traditional classroom) and online instruction (Grgurovic, 2011; Qiu, Chen, 2011; Staker, M. Horn, 2012; Tucker, 2012). However, learning is learning, and instruction (teaching, training) is instruction. Hence, learning is neither teaching or instruction, or training. This differentiation between blended instruction and blended learning is highly significant as blended instruction (teaching, training) does not provide positive results in the improvement of students' learning achievements till blended learning is engaged.

In order to provide a proper definition of blended learning, the concept of the term *definition* should be discussed. In the present research, the term *definition* is considered as the statement of the phenomenon notion, elements and process.

Thereby, a definition's components include notion, elements and process as depicted in Figure 1.

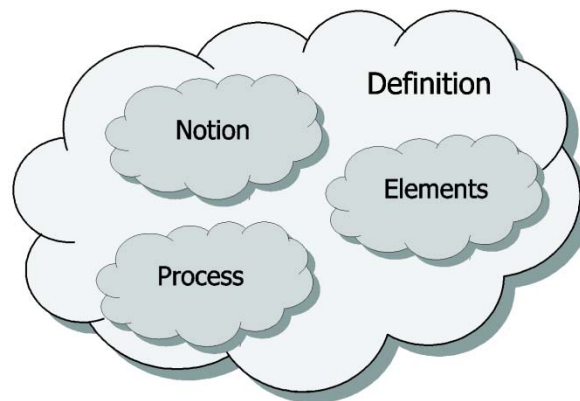


Figure 1. Definitions' Components

Further on, definitions are not static, they are in a state of process, change and development.

The authors of the present research start their defining blended learning from the learning analysis. In the present research, learning is defined as a purposefully organized or spontaneous individual process of students' improvement of his/her individual experience (knowledge, skills and attitudes) based on cognition. In comparison, teaching in higher education is defined as a purposefully organized joint process of educator's sharing experience (knowledge, skills and attitudes) with students. Then, the authors of the present contribution support the definition of blended (hybrid) learning as one of the approaches that is utilized to help students for meaningful learning via information and communication technologies suggested by Gecer and Dag (Gecer, Dag, 2004). Thus, blended learning is the combination of learning and e-Learning as depicted in Figure 2.

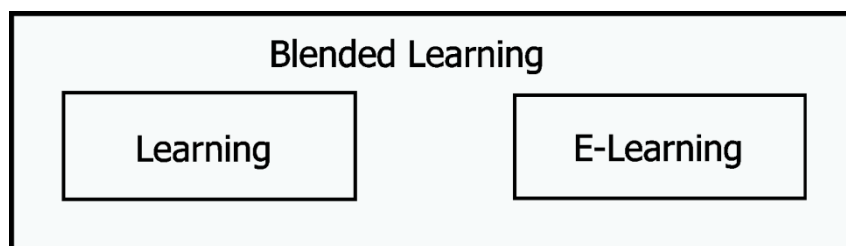


Figure 2. Elements of blended learning

E-Learning differs from learning by use of information and networking technologies in the process of cognition. As higher education is centred on research, e-Learning in higher education as demonstrated in Figure 3 includes use of

- university e-Libraries,

- patent databases such as European Patent Office (EPO), US Patent and Trademark Office (PTO),
- bibliographic databases such as SciVerse Scopus (SCOPUS), Thomson Reuters, Education Resources Information Center (ERIC),
- research communities' networks such as www.researchgate.com, www.ResearcherID.com, etc.

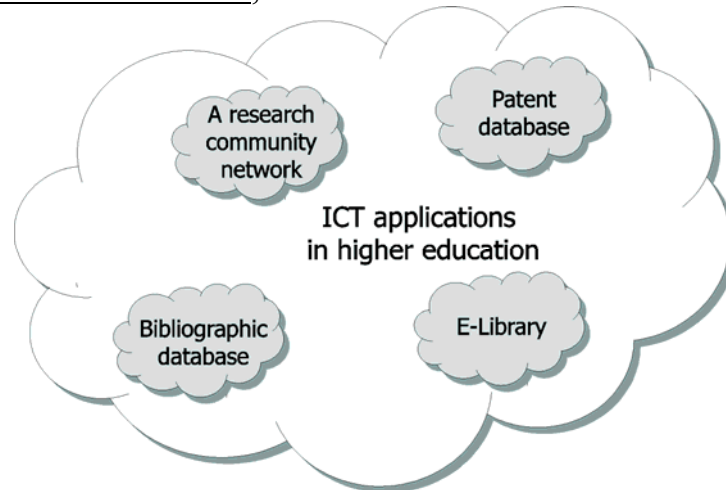


Figure 3. Use of information and networking technologies in e-Learning within higher education

A number of the models of the process of blended learning have been proposed (Porumb, Orza, Vlaicu, Porumb, Hoza, 2011). The models' authors suggest that blended learning proceeds in the educational act of two main phases (Porumb, Orza, Vlaicu, Porumb, Hoza, 2011) as shown in Figure 4:

- regular teaching in Phase 1 and
- Internet-based learning in Phase 2.

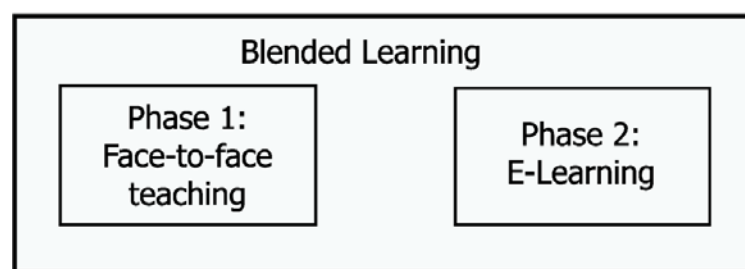


Figure 4. The educational act of blended learning

Analysis of these particular models of the process of blended learning by the authors of the present contribution shows that these models include both blended learning and teaching (instruction, training). As the paper's authors differentiated blended learning from blended teaching, further only the process of blended learning is considered.

In the present research, the process of blended learning proceeds as a cycle. The authors of the present paper propose the cycle of the process of blended learning

of three phases demonstrated in Figure 5, namely, preparation in Phase 1, implementation in Phase 2 and analysis in Phase 3.

Phase 1 *Preparation* is aimed at planning the implementation of blended learning, choosing forms of information compilation and using resources for the implementation of blended learning. Phase 2 *Implementation* is focused on analysis of an open problem situation and search for a solution. Phase 3 *Analysis* includes evaluation of the blended learning results and elaboration of further perspectives.

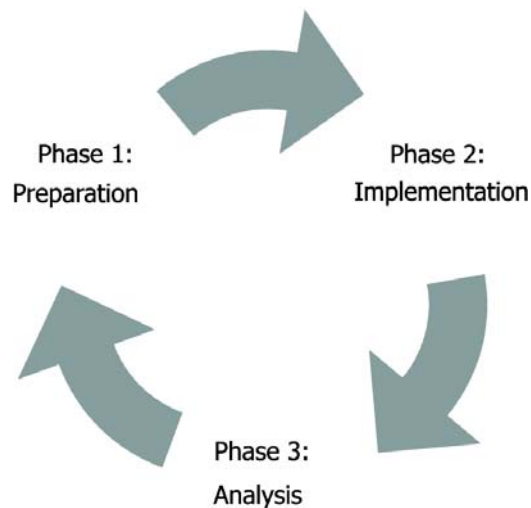


Figure 5. The cycle of the process of blended learning

Empirical Research

The research design within the present research comprises the research methodology, the sample of the present research and the research findings considered.

The research question is as follows: has the process of blended learning been qualitative? Therefore, the research is aimed at analyzing the quality of the process of blended learning.

Interpretative research paradigm which corresponds to the nature of humanistic pedagogy (Lūka, 2008) has been determined. Interpretative paradigm is characterized by the researchers' practical interest in the research question (Cohen, Manion, 2004).

Checking the quality of pedagogic interventions and organizational changes in complex and constantly self-regenerating environments employs the qualitative evaluation research (Flick, 2004). Therefore, the qualitative evaluation research has been used in the empirical study.

The qualitative evaluation research is aimed at examining the quality of the process of blended learning. Therein, quality of the process of blended learning is regarded as the improvement of students' learning achievements. The authors of the present contribution define students' learning achievements as

quantitative evaluation of qualitative level of students' learning results made by the educator with use of marks or grades. Further on, the process of blended learning is qualitative if the inputs (the process of blended learning) produce the maximum output (students' learning achievements) (Commission of the European Communities, 2006). Therein, students' learning achievements are the criterion of the quality of the process of blended learning.

The present empirical study employs the qualitatively oriented research. Traditionally, the qualitatively oriented research uses only few cases (Mayring, 2007). Use of only few cases in the qualitatively oriented research is opposed to the quantitatively oriented research which usually demands on a big sample of data to be collected. Moreover, the cases themselves are not of interest, only the conclusions and transfers drawn from these cases (Mayring, 2007). Selecting the cases for the case study comprises use of information-oriented sampling (Flyvbjerg, 2006). This is because an average case is often not the richest in information. In addition, it is often more important to clarify the deeper causes behind a given problem and its consequences than to describe the symptoms of the problem and how frequently they occur (Flyvbjerg, 2006).

The empirical study consisted of the following stages:

- pre- and post-surveys' data collection in 2011 and 2012,
- data processing, analysis and data interpretation,
- analysis of the results and
- elaboration of conclusions and directions of further research.

The present empirical study was conducted within the *Academic Presentation* course in the Seventh Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* at Riga Technical University, Riga, Latvia, August 12-27, 2011 and Eighth Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology* at the University of Tartu, Tartu, Estonia, July 28 – August 12, 2012. The sample involved 18 respondents:

- 11 engineering students in 2011 and
- seven engineering students in 2012.

All 18 engineering students have got Bachelor or Master Degree in different fields of computer sciences and working experience in different fields. These 18 engineering students represent different cultural backgrounds and diverse educational approaches from different countries, namely, Latvia, Lithuania, Estonia, Belarus, Mongolia, China, Morocco and Pakistan. Whereas cultural similarity aids mutual understanding between people (Robbins, 2007), the students' different cultural and educational backgrounds contribute to successful learning. These diverse backgrounds become an instrument of bringing the students together more closely under certain conditions such as appropriate materials, teaching/learning methods and forms, motivation and friendly positioning of the educator (Abasheva, 2010). Therein, the sample of 18 engineering students is multicultural.

This International Summer School offers special courses to support internationalization of education and cooperation among the universities of the Baltic Sea Region. The aims of Baltic Summer Schools *Technical Informatics and Information Technology* are preparation for international Master and Ph.D. programmes in Germany, further specialization in computer science and information technology and learning in a simulated environment. The Baltic Summer School comprises the *Academic Presentation* course.

The aim of the *Academic Presentation* course is to improve engineering students' communicative competence in English for Academic Purposes for their participation in international research activities whereas the objectives of the *Academic Presentation* course are to widen the engineering students' social experience: experience in social interaction and experience in cognitive activity. In order to determine the developmental dynamics of each engineering student's learning achievements in the *Academic Presentation* course, the qualitative evaluation research included the comparison of the pre-survey and post-survey results of each engineering student's learning achievements.

The comparison revealed that the engineering students' learning achievements in 2011 had increased to 10 students as shown in Figure 6.

The comparison revealed that the engineering students' learning achievements in 2012 had increased to five engineering students as demonstrated in Figure 7.

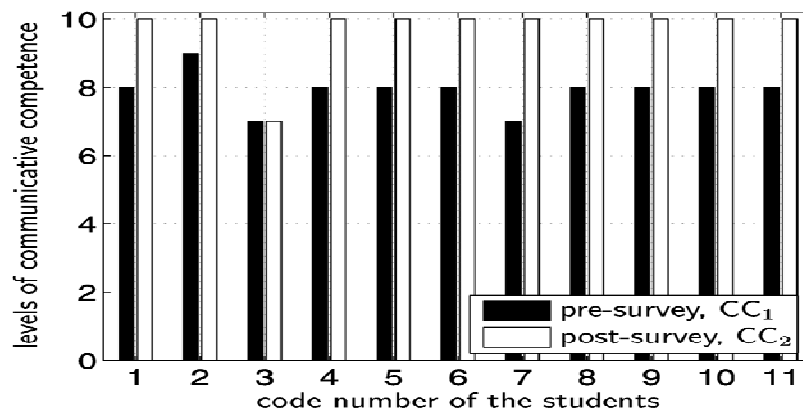


Figure 6. Inter-connections of the pre-survey and post-survey between levels of each student's learning achievements.

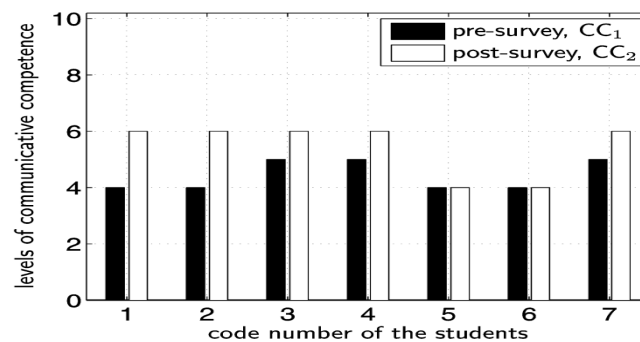


Figure 7. Inter-connections of the pre-survey and post-survey between levels of each student's learning achievements

In Figure 6 and 7

- the vertical numbers mean 10 levels of learning achievements,
- the horizontal numbers present the code number of the engineering students who participated in the pre- and post-surveys,
- Code CC₁ shows the pre-survey's results of the engineering students' learning achievements and
- Code CC₂ shows the post-survey's results of the engineering students' learning achievements.

In 2011, the post-survey's results demonstrate Level 9 of the engineering students' learning achievements in the *Academic Presentation* course in comparison with Level 8 in the pre-survey. In 2012, the post-survey's results in 2012 demonstrate Level 5 of the engineering students' learning achievements in the *Academic Presentation* course in comparison with Level 4 in the pre-survey. Finally, the *Mean* results of the descriptive statistics show that the level of the engineering students' learning achievements in the *Academic Presentation* course in 2011 and 2012 has positively changed as demonstrated in Table 1.

Table 1

Mean analysis of the pre- and post-surveys

Quality criterion	Mean in the Pre-survey	Mean in the Post-survey
Students' learning achievements in 2011	7,9	9,7
Students' learning achievements in 2012	4,4	5,4

Hence, considering judgment to be part of the art of statistics (Gigerenzer, 2004), the conclusion has been drawn that the process of blended learning in the *Academic Presentation* course in 2011 and 2012 influenced the development of the engineering students' learning achievements. This positive influence is demonstrated by the difference between the levels of the engineering students' learning achievements in the pre- and post-survey.

Conslusions

The findings of the present research allow drawing conclusions on the quality of the process of blended learning applied to enhance learning achievements of the engineering students in the *Academic Presentation* course within the Seventh and Eighth Baltic Summer School *Technical Informatics and Information Technology*.

Regarding *quality assurance* it is evident that the engineering students' learning achievements has been improved. The engineering students have gained their experience during the process of blended learning implemented for the

improvement of their learning achievements. This experience changed into the means of gaining new opportunities and advantages. Irrespective of levels in the engineering students' initial learning achievements, the process of blended learning has become an effective means of acquiring experience by the engineering students and has served as a motivating factor to continue learning in order to increase their learning achievements. The provided support for engineering students, namely, the process of blended learning, in the *Academic Presentation* course resulted in the improved engineering students' learning achievements. Therein, the process of blended learning in the *Academic Presentation* course has contributed to the improvement of the students' learning achievements.

Thus, the conclusion can be drawn that the process of blended learning in the *Academic Presentation* course enhances engineering students' learning achievements. Hence, the process of blended learning in the *Academic Presentation* course for the improvement of students' learning achievements influences and determines the students' success or failure for acquiring higher education and profession as depicted in Figure 8.

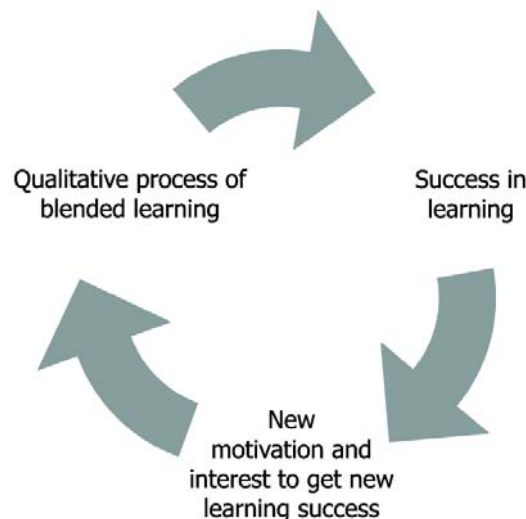


Figure 8. Successful process of blended learning for the improvement of students' learning achievements in higher education

The present research has *limitations*. The inter-connections between the process of blended learning and students' learning achievements have been set. A limitation is the empirical study conducted by involving the students of one tertiary institution. Therein, the results of the study cannot be representative for the whole tertiary area. Nevertheless, the results of the research – the definition of blended learning, students' learning achievements and the qualitative evaluation research design to examine the quality of the process of blended learning for the improvement of students' learning achievements - may be used as a basis of the development of engineering students' learning achievements of

other tertiary institutions. If the results of other tertiary institutions had been available for analysis, different results could have been attained. There is a possibility to continue the study.

The search for relevant methods for evaluation of students' learning outcomes influenced by blended learning is proposed. Empirical studies on students' learning outcomes in blended learning in other tertiary institutions could be investigated. A comparative research of different countries could be carried out, too.

Kopsavilkums *Summary*

Jauktās mācīšanās augstākajā izglītībā jau ir kļuvis par neaizstājamo līdzekli gan universitātes personālam gan studentiem ikdienas dzīvē. Vairākās definīcijas „jauktā mācīšanās” ir izstrādāti. Tomēr šīs definīcijas, galvenokārt, tika koncentrēti uz tradicionālās un tiešsaistes mācīšanās sinerģiju, tādējādi šīs definīcijās trūkst galvenā ideja – jauktā mācīšanās. Šie citu pušu definīcijas neveicina kvalitatīvu jauktu mācīšanu studentu mācīšanās sasniegumu uzlabošanā.

Mērķis šajā rakstā ir analizēt un izstrādāt definīciju „jauktā mācīšanās”, pamatojot jauktās mācīšanās kvalitātes analīzi studentu mācīšanās sasniegumu uzlabošanai. Galveno jēdzienu „jauktā mācīšanās” un „studentu mācīšanās sasniegumi” nozīme tiek pētīta. Turklāt, analīzes loģiskā ķēde tiek parādīta: → jauktā mācīšanās studentu mācīšanās sasniegumi → empīriskais pētījums daudz kultūru vides ietvaros.

Rezultāti rāda, ka studentu mācīšanās sasniegumi pēc tam, kad tika īstenots jauktās mācīšanās apmācības process, ir uzlaboti. Virzieni turpmākiem pētījumiem ir izstrādāti. Raksta inovatīvais ieguldījums ir jauktās mācīšanās definīcija, ko izstrādājusi raksta autori.

Bibliography

1. Abasheva, C. (2010). Specifics of the English Language Education in the Study Groups with Different Mother Tongues. In M. Marnauza (Ed), 5th International Scientific Conference *Theory for Practice in the Education of Contemporary Society* of Riga Teacher Training and Educational Management Academy. Riga, Latvia. 428-431.p.
2. Staker, Heather, Horn, Michael. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
3. Tucker, C. (2012). *Blended Learning in Grades 4-12: Leveraging the Power of Technology to Create Student-Centered Classrooms*. Corwin.
4. Cohen, Louis, Manion, Lawrence, et al. (2003). *Research Methods in Education*. London, New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group.
5. Commission of the European Communities. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament, Brussels.
6. Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research. U. Flick, E. Von Kardoff and I. Steine (Eds) *A Companion to Qualitative Research*, SAGE, Glasgow UK

7. Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2) 219-245.
8. Gecer, Aynur, Dag, Funda. (2012). A Blended Learning Experience. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 438-442.
9. Gigerenzer, Gerd, (2004). Mindless Statistics. *The Journal of Socio-Economics*, 33(5), 587-606.
10. Grgurovic, M. (2011). Blended Learning in an ESL Class: A Case Study. *CALICO Journal*, 29(1), Sep 2011, 100-117.
11. Lūka, I. (2008). Development of Students' ESP Competence and Educator's Professional Activity in Tertiary Level Tourism Studies. *Proceedings of ATEE Spring University Conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, University of Latvia, Riga, Latvia, 689-697.
12. Mayring, P. (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 26, 1-8.
13. Qiu, M., Chen, L. (2011). A Problem-based Learning Approach to Teaching an Advanced Software Engineering Course, *Proc. 2nd International Workshop on Education Technology and Computer Science*, 252-255.
14. Porumb, Sanda, Orza, Bogdan, Vlaicu, Aurel, Porumb, Cosmin, Hoza, Ioan. (2011). Cloud Computing and its Application to Blended Learning in Engineering. *CLOUD COMPUTING 2011: The Second International Conference on Cloud Computing, GRIDS, and Virtualization, IARIA*, 173-180.
15. Robbins, D. (2007). Vygotsky's and Leontiev's Non-classical Psychology related to second Language Acquisition. *International Nordic-Baltic Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context*, Rīga: SIA "Izglītības solī", Latvia, 47-57.

Andreas Ahrens	Faculty of Engineering, Department of Electrical Engineering and Computer Science, Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design Philipp-Müller-Straße 14, 23952 Wismar, Germany E-mail: andreas.ahrens@hs-wismar.de Phone: +49 3841 753330 Fax: +49 3841 753130
Jelena Zašcerinska	Centre for Education and Innovation Research Kurzemes prospekts 114, Rīga, LV-1069, Latvia E-mail: knezna@inbox.lv Phone: +371 29435142
Natalia Andreeva	Immanuel Kant Baltic Federal University Nevskogo street 14, 236041 Kaliningrad, Russia E-mail: andreeva_natalia@list.ru Phone: +7 4012 338217

E-COURSE MANAGEMENT WITHIN MOODLE IN HIGHER EDUCATION: TECHNOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES

E-studiju kursa vadīšana Moodle sistēmā augstākajā izglītībā: tehnoloģiskie un pedagoģiskie jautājumi

Imants Gorbāns

University of Latvia

Jekaterina Bierne

University College of Economics and Culture

Abstract. *E-course management could be reflected both pedagogically, which implies analysis of teacher's role as course manager, and administratively, making course activities traceable for estimation and institutional control. The article presents the results of Moodle log data analysis at higher education institutions in Latvia. Analysis is made in order to reveal Moodle log data opportunities and restrictions as an instrument, which could be purposefully used for course management both in administrative and pedagogical sense. Moodle log data analysis, which is showing time, activities and additional information about Moodle interactive tools usage, has been compared to teachers' self-report survey results about their e-course management activities within Moodle. The study shows that teachers are tended to overestimate their course management activities' frequency within Moodle comparing to lag data. Possibility to analyse Moodle log data by teachers and higher education institution administration could help to improve e-courses management, which is significant factor for improving learning outcomes.*

Keywords: *E-course management, higher education, Moodle log data, interactive learning, pedagogical innovation*

E-course Management issues in the context of virtual learning in Latvia

Knowledge based society focuses on enabling person to have greater use on technological informational opportunities. Moodle is such an opportunity itself and enables teachers and students to collaborate and create interactive learning environment which produces knowledge effectively. Initializing of Moodle platform usage in Latvian higher education institution typically takes place order to offer additional educational options and to preserve competitiveness at higher education market (Birzina, 2012). For now Moodle are using such Latvian higher education institutions as University of Latvia, Riga Technical University, Daugavpils University, Latvia University of Agriculture, Riga International School of Economics and Business Administration, Ventspils University College, University College of Economics and Culture, Information Systems and Management Institute etc. There are different models of using Moodle platform within Latvian higher education institutions: as supportive instrument within blended learning or as main instrument in distance learning. The concept

of e-learning in Latvia is used as a general term referring to all forms of teaching and learning, where information and communication technologies are involved, and relating to such terms as distance education, blended learning (combination of distance and face to face learning), online learning, virtual learning, web-based learning. Providers of distance learning can raise their competitiveness among the other suppliers of adult education because of its flexibility. But for now blended learning are mostly implemented in higher education in Latvia. E-courses are usually combined with traditional face to face activities and, when offered, in most cases are used as supplementary part to traditional studies (Birzina, 2012).

In previous studies concerned with virtual learning environment (VLE) in higher education institutions in Latvia and Lithuania mostly such issues as digital literacy (Birziņa, 2007; Ivanova, 2009; Vronska, 2012) and modernization of studies with choosing and integrating different information and communication technologies (Miķelsons un c., 2005; Gorbāns, 2008, 2011; Paulins, 2010; Kankevičiene, 2012) were highlighted. But there are some other challenges in the realm of higher education modernization with Moodle in Latvia. One of them connected to fact, that Moodle implementation typically was taking part just as additional option with no especial requirements for expected performance, clearly formulated strategy or criteria for its usage assessment. It was closer to celebrated initiative than definite framework, thus managerial issues of VLE both in technical and pedagogical sense usually were not especially formulated, neither systematically studied. As a result many Latvian higher education institutions are having Moodle practice, developed in their own mode and more or less successfully tailored for their educational needs, but no clear analytical approach to its management, assessment and further development. On the other hand, these issues will unavoidably become topical in the nearest future, for Ministry of Education is ready to announce effective usage of e-learning environment as one of higher education institution assessment criteria. The chapter „Change of Paradigm in Education (2010)” of the document „Sustainable Development Strategy of Latvia until 2030” published by Saeima of the Republic of Latvia mentions, that in addition to the usual study process, educational institutions should create distance learning programs using e-technologies. It is mentioned, that in case of higher education institutions programs may take place mainly in e-learning environment. That means, that e-course management issues will become increasingly topical. Ideas and possible criteria for “good practice in e-learning” are discussed in Latvia for some years (Slaidiņš, 2005), but there are few empirical studies, which are focused on its implementations at least in partial aspects (Misnevs, 2010; Maslo, Fernandez-Gonzalez, 2012; Birzina, 2012). While there is no uniform state system to monitor and coordinate e-learning in Latvia, monitoring and managing e-learning system it is actually an issue for each concrete deliverer of it. Management of e-program is unthinkable without properly resolved e-course

management. Taking into account that all mentioned higher education institutions are using Moodle platform for such needs, it could be expected, that pedagogical and technological issues of e-course management within Moodle could be one of the most topical in e-learning in Latvia.

The representation of what is e-course management to some extent varies in different sources. One of these representations is much more administrative and institutionally oriented than pedagogical and educationally focused (Khan, 2005). From this viewpoint, Moodle usage in higher education institution is considered in the terms of human resources involved the e-learning content development process and maintenance of online course offerings, technology requirements, timelines, security, administrative services, copyright coordination. From another viewpoint, defining Moodle as „course management system” (Hollowell, 2011), such more pedagogical aspects as instruction, tutoring, assistance, discussions moderation or facilitation, learning objects adjustment and updating are highlighted. Both approaches include monitoring of e-learning environment. Tracking students and teachers activities in online course management system is important both administratively for higher education institution evaluating quality of e-learning process, and pedagogically for teachers themselves in order to reflect on their professional performance. There are only some points, which could be achieved by this mean. When students and teachers interaction realizes by the means of technological tools and can be shown as a log of definite activities usage, making it traceable and measurable, it reveals some gaps between desirable situation and real educational practice.

Pedagogical Issues of E-course Management

ICT usage in educations and learning within virtual settings including Moodle contribute to changes in teacher role (Green, Edwards and al., 2010). When teacher encounters requirement to transform the traditional course into e-course, this is not only tools and content transformation but teacher's role as well. Teacher's activities as a course manager are traceable with the help of Moodle data log. If teachers have access to these data, they as the course managers have possibility to reflect on their own activities as well as students' activities within course. But teachers' access to this data is a very rare case. System administrator of institution and sometimes e-program coordinator are having such access, but they are not processing these data at least in the mode that could help teacher to reflect on e-course activities and to make some pedagogical conclusions. There are some researches considering possibility to use Moodle log data for understanding pedagogical issues, such as collaborative learning behavior (Lu, Law, 2012) at least in some partial aspects, as using definite tools within definite projects. But these data could be used in more general way in the higher education institution practicing e-learning with Moodle. Some possibilities for e-

course management analysis in the interests of educational institution administration as well as teacher may derive from such simple Moodle log parameters:

- 1) Time – allows analysis of learning activities from the viewpoint of frequency and regularity. It may help to derive some conclusion about motivation, complexity degree or understanding difficulties (for instance, number of continuous unsuccessful attempts to cope with the task in short period of time), teacher’s responsiveness and some other aspects;
- 2) IP address – shows where from definite activities are coming, what could be important in the case of tests (for example, possibility to see, that the test was filled for two times from the same IP address, causing grounded suspicion about the same person filling it next time in the place of another person);
- 3) Action – shows type of activities (viewing or adding definite resources and assignments, quiz attempting and reporting, posting at forum, grading, course updating), which could be used for different types of analysis;
- 4) Information – showing additional comments to action.

Moodle 2.2 e-course log file tool view as teacher may see it, is given the Figure 1.

DatZ1026 : Datorsistēmu uzbūve I: Imants Gorbāns, Visas dienas (Server

DatZ1026 : Datorsistēmu uzbūve I ▾
Imants Gorbāns ▾
Visas dienas ▾
Visas aktivitātes ▾
Rādīt lapā ▾
Iegūt šos žurnālus

3967 ierakstu rādīšana

Lapa: (Iepriekšējais) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 ...40 (Nākamais)

Laiks	IP adrese	Pilnais nosaukums	Darbība	Informācija
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:12	21	Imants Gorbāns	calendar edit	Tests Nr. 4 - Datorsistēmu uzbūves teorē
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:12	21	Imants Gorbāns	course update mod	quiz 4394
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:12	21	Imants Gorbāns	quiz update	Tests Nr. 4 - Datorsistēmu uzbūves teorē
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:11	21	Imants Gorbāns	quiz view	Tests Nr. 4 - Datorsistēmu uzbūves teorē
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:11	21	Imants Gorbāns	quiz view all	
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:11	21	Imants Gorbāns	course view	DatZ1026 : Datorsistēmu uzbūve I
Pk 2013. gada 18. janvāris, 11:11	21	Imants Gorbāns	calendar edit	Tests Nr. 3-b - Skaitīšanas sistēmas, IP ac

Figure 1. Moodle 2 log file tool view of teacher activities in current e-course

Figure 1. shows log file about teacher activities with detailed records. After 40 pages of log file general amount of activities during the semester can be measured. It is important that server administrator had configured log rotation in accordance with the educational interests and log files kept at least one full semester including session. Thus it is possible to analyze users’ activities and to

make some conclusions for course further developments as well as for pedagogical practice improvement in virtual learning environment.

In this pilot research in two Latvian higher education institutions Moodle log data analysis for the 2012 October – 2013 February was conducted mostly for parameters of time and action, as well as survey of 55 teachers of the same institutions in order to self-report some activities in e-learning environment. Each survey was individually matched to Moodle log data. Most interesting and controversial results of the study are shown in the Table 1. and Table 2.

Table 1

Course Forums Usage Frequency by Teachers Survey and Moodle Log Data

Period	By survey	By log
Never	21	31
Every day	1	0
Once 3 days	6	2
Once a week	12	6
Once 2 weeks	10	4
Once a month	5	5
Once a semesters	0	7

Table 1. shows, that teachers are tendend to overastimate their communicative activity frequency using such Moodle tool as Forum. Teachers, who were using Forum actually once a semester reported, that it is done once a month. Some teachers, who were making posts once a month reported, that they are doing it once a two week. 10 teachers, which were never using Forum in examined period of time still reported, that they are doing this. It could be interpreted as kind of self showing and approving as modern teacher at least minimally communicating with students this way. It could be interpreted as well as element of social desirability and wishing to meet education institution and students expectatons as communicative teacher. Possibly, it is hard for teacher to recognize that nothing is done for this period of time in the sense of making course more social. At the same time, such „illusuion” could be sign of positive intent to use Moodle communicative tools more in future, than that is taking part now. Interesting, that answering the question „What for you are using Forum?” 21 teachers reported, that are doing it in order to comment appointments and requirements (10 – to explain difficult content, 12 – to announce changes and updates in the course; question format allowed checking all appropriate options). That leads to supposition, that some traditional courses are not modified enough into e-courses for the case of distance learning. The same formulations of assigments and reguirements are put into e-environments as its are discribed in curriculum. In the traditional educational settings these assignments and requirements get clarified and repeatedly anounced with additional comments in

the calssroom. But virtual settings needs transformed formulations, possibly additional examples, which are clarifying teacher’s expectations.

Table 2

Maximal Period of Students Waiting for Teachers Response by Teachers Survey and Moodle Log Data

Period	By survey	By log
24h	1	1
3 days	24	12
Once week	19	14
Two weeks	5	9
Month	5	8
6 weeks	1	5
Two months	0	4
Till the end of semester	0	2

Table 2. is showing picture with the same tendency as Table 1. While log data show that 12 teachers are typically responding in 3 days, number of teachers, who reported such practice in survey are twice as much. While log is showing, that some teachers are actually non-responding, no one teacher reported that in survey. The nature of this partial non-match could be psychological and combining self approving, social desirability, distorted reflection of activities during the whole semester, and even the result of institutional pressure expecting teacher to use Moodle actively. This is sensitive issue that could be studied deeper in future. Survey responses are tended to “glide” in the sense of number to the higher frequency, than objective Moodle log data. It may be showing teachers’ readiness and for the moment still unrealized intent to become more responding in future. It should be mentioned, that these two tables is a result of detailed and time consuming work with course logs in order to trace user’s activities from the time and activities perspective. This means that definite method is needed to simplify this task in order to process log data for analytical representation in the interest of higher education institution and teachers themselves. There are some other specific issues shown in the teachers’ survey. 48 from 55 teachers reported, that had not received sufficient training on how to manage e-course. That could be due to institutional and educational accenting of course creation and development issues preparing teachers to working with Moodle, more than course deliverance and managing issues. The main institutional priority in this period was to start e-learning programs and to engage teachers in them. Now it could be expected, that teachers are ready to have advanced Moodle courses in order to improve course management skills. Specific course management questions, such as “Is it specified in your e-course, how much time approximately could take for student to complete each appointment?” (10 – yes; 12 – no; 28 – partly; 5 – not needed) or “What are you

doing to prevent course content outdated?” (32 – revising it twice a year, 17 – attaching new sources of information; 13 – revising focus of appointments, 8 – other; question format allowed checking all appropriate options), shows that teachers are ready to improve course management and accepting their role of not only course creator, but deliverer and manager as well.

Specific institutionally oriented questions showed that many teachers (29) are not really sure, if there is key person in the institution involved in day-to-day activities of the e-learning or which is this position in their institution. The same picture shown with the question “Does the institution have a system/framework to recognize the degree of dedication in teaching e-course among academic staff?” (34 – I’m not sure, 16 - no). This means that probably comprehensive administrative and supportive framework is lacking at the present moment at the studied institutions.

Answers to the question “Are there clear expectations in your e-course for students about Moodle activities usage?” showed, that clearest expectations are formulated towards tests (quiz) and assignments (almost in all cases), 12 teachers mentioned Forums usage, no one mentioned workshops and data bases, but in 2 cases wiki tool was mentioned, which according to log data in this study was not used at all. This makes to conclude, some interactive and more complicated Moodle tools are rarely used, possibly, because teachers are not prepared enough, but in some cases it is possible, that teacher don’t fully recognize used Moodle tools or just made error while answering the survey questions.

Such questions about course managements as “Are you checking, how often student is visiting your e-course?” (30 – no, 26 – I don’t know how to do this), “Do you check, if students are viewing/downloading attached sources (articles, presentations etc.)?” (26 – I don’t know how to do this; 18 – no) show that teachers are not using Moodle log data to reflect on their and students’ activities. They mostly don’t have access and don’t fully recognize its options. Producing useful methodology for Moodle log data analysis could be very actual for all higher education institutions using Moodle. Methodology of management of electronic educational resources still is not developed enough to ensure high level of its effective implementation in all cases, whe institution needs that. To some extent this could be formulated as deficit of clear reasons to develop such methodology, because there were no definite expectations from higher education institutions about measurably effective usage of virtual learning environments.

Technological Issues of E-course Management

Moodle is the most popular of the free e-learning systems, the level of IT use Open Source Software, Open Standard. It is modern, contemporary, innovative learning environments, which is close to students with its similarity to well known social networks. Usually Moodle implementation includes such major

steps as Moodle server installation, planning Moodle deployment, creation of course categories and courses, creation of groups of students (classes), upload users or synchronise with user database server. For instance, at the University of Latvia it's information system LUIS loguins are used (<http://estudijas.lu.lv>), but professional schools of Latvia implement users synchronization with e-journal Mykoob, thus Moodle users at these schools log in with existing e-journal log (<http://profizgl.lu.lv/mod/forum/discuss.php?d=764>). Next steps are system testing, informing users about the system, access and technical support, e-learning start-up content creation by teachers and users training (both teachers and students). It is essential to add to these usual steps such elements as users continuous support (both technical and pedagogical), internal assesment in order to motivate users and to monitor Moodle system usage activites, technical and pedagogical corrections relevant to identified problems, teachers further education (at the professionals schoolf of Latvia positive interest is shown towards advanced Moodle techniques acquisition).

One of the most important aspects in ensuring Moodle qualitative usage and effective course management are users' motivation and their activity analytical monitoring and control. If right from the start academic staff typically perceives e-learning implementation with restrain, then by the time appears positive attitude and enthusiasm, as it was shown in ESF un University of Latvia professional schools' project „Competence enhancement of general subjects' teachers, engaged in professional education” could be mentioned. Main problems which are highlighted both in discussions and professional school teachers' survey are:

- 1) lack of digital literacy and developed ICT skills, which is especially disturbing some older teachers and makes them feel insecure working with computer in general;
- 2) anxious attitude to teaching and learning process transparency and controllability, ensured by ICT options such as data log;
- 3) need to restructure curriculum and teaching techniques due to such educational technology s Moodle. One of the biggest problems for teachers who practice the old lecture style teaching, using written and often significantly outdated synopsis, is that when these course basic synopsis is put in Moodle, students will no longer have reason to come to the lectures. This problem connected to the challenging task to improve the course, to change teaching technique, to stimulate active learning, to create room for practice and discussion in the case of blended learning;
- 4) fear that well-developed e-course makes teacher unnecessary element od teaching-learning process (this fear disappear with time and practice).

Therefore, techological innovations as Moodle are contributing to pedagogical innovation, leading to fundamental change in teaching methods, moving to a broader information, building new learning materials, which include links to external resources and using all Moodle features and options, while changing the

role of the teacher from lecturer to discussion leader and moderator, adviser and consultant.

Moodle is having many benefits, which are motivating teachers to accept this challenge. Moodle is easy to learn, training for it is not difficult (it should be mentioned, that course transformation, innovative pedagogical thinking and searching for new didactical solutions within it is much more challenging, than Moodle mastering in itself). Moodle is teachers' time saving technology with its advanced tests grading, assignments structuring. Communication with students has been sorted, grouped, transparent, unlike e-mail chaos in the case of large number of students. Moodle is ideal for distance learning, convenient for blended learning and may be implemented step by step, in the institution's preferred pace. It is giving possibility to go from just lecturing basic material of the course to discussing the key issues and to enhance understanding and knowledge. ICT usage making teacher closer to „digital native” student and enhancing his prestige. While during the first couple of years Moodle requires more work creating e-course, developing new materials and new approaches to teaching and learning, it will pay off in the coming years, when testing and grading goes automatically, communication with the students becomes more structured, rational, transparent, learning materials acquisition enhanced and in general positive pedagogical effect appears. Moodle has another valuable features – integration with the institution's IT systems, such as e-journals, using the same login and facilitating users' management, possibility to integrate installed in institution's server Moodle start page with institution homepage, with links to related web sites, and possibility for students to get some courses from partnering educational institution using Moodle, thus enhancing international cooperation.

Along with number of beneficial features, one of which is possibility to monitor teaching and learning activities, some weaknesses appear in the system, for instance, the lack of transparency at logfiles frontend. While the database server stores records of all actions made in system in continuous adding mode, without deleting anything, those records data actually can be obtained only by server administrator, if he is highly competent IT specialist. Other staff of educational institution, both managers and faculty members, should accept logfiles viewing restricted possibilities. Moodle log file tool allows teacher and non-editing teacher as well as manager to observe logfiles in three different views or sections, taken separately in each e-course:

- 1) Log from the past hour in Moodle 2.4 *Navigation* > *Courses* > *My course* > *Reports* > *Live window (or Settings* > *Site administration* > *Reports* > *Logs*) for administrators and any users with this capability applied as a system role
- 2) Log for today in *Navigation* > *Courses* > *My course* > *Reports* > *Logs*
- 3) Log of course activities in *Navigation* > *Courses* > *My course* > *Reports* > *Logs*, where it is possible to run through all the dates, saving results in preferred file processing tool.

[\[http://docs.moodle.org/24/en/Logs#View_logs_capabilities\]](http://docs.moodle.org/24/en/Logs#View_logs_capabilities)

From the viewpoint of educational institution administration the most useful is the third section, where it is possible to choose teacher by name, specify the period of time and to get a list of teachers activities by days and IP addresses. Log files can be saved in CSV (Comma Separated Value) format, and further analyzed in MS Excel, OpenOffice Calc, SPSS etc. This makes it possible to estimate the amount of work a teacher in communication with students, assignments grading and course updating.

One of the logfile restrictions is that in the case of suspicion of interference those files in general view do not allow to see precisely the day when teacher had put the final grade to the student. But if necessary the details may found with the assistance of server administrator accessing the Moodle database directly.

At the early stage of Moodle implementation in educational institution teachers usually use Moodle as the mean of learning materials transfer in virtual environment along with some simply activities complementing traditional full-time activities, such as forums, tests, laboratory reports and appointments. From the start teachers generally do not use more complicated group collaboration tools, wikis, workshops and lessons (branched courses). Even on this stage students activity monitoring could be important, but mostly in distant learning. Within blended learning there are another options. It is important to emphasize that Moodle is not implemented in higher education institutions just in order to provide learning materials for students. Even in the 1990s teachers had optional possibilities to do this by usual html site, it is still possible to do it effectively enough with Web folders as shown in Figure 2. It is possible to use Linux Apache Web server Basic Authentication (classic. Htaccess and. Htpasswd files), alternative solution is Possible in Microsoft's IIS server with NTFS Security.

As shown, before Moodle implementation there were existing different tools allowing teacher to provide wide set of learning materials to student. The value of Moodle implementation is creation of virtual learning environment, not a „file box”, by using interactive group work tools for collaboration, knowledge enhancement, branched e-course development. All these activities do not exclude non interactive resource loading in the system. Files, books, Web pages, movies relates to 20th century e-learning technology. The interactive virtual tools such as wikies and workshops are 21st century technologies and it is important not to ignore them. If such activities are not used at all, it is not clear why it was needed to invest serious amount of work, if the files can be easily delivered to students without Moodle. E-learning didactic development now is at the early stage through the world of education, while first attempts to structure it's issues were made before 5-6 years (Arnold, Lermen, 2006) and there is reason to believe that Latvia is on the right way stimulating teachers to search for innovative didactical solutions in order to adopt innovative educational

technology.



Figure 2. Apache Web server Basic Authentication Web folders as 20-th century e-learning resources

Typically in order to analyze „case of practice in e-learning” 18 indicators defined by B.Fetaji and M.Fetaji (2009) are used. But for institution administration wishing to conclude, how effectively e-courses are managed within e-study program, this approach is not especially suitable. At the same time no clear methodology how to achieve this aim. Present Moodle log files allow some analytical operations, but in general these possibilities are poor. One of the reasons why this tool is not especially suitable for control function could be a worldwide problem of misunderstood democratization and liberalization while control definitely is not a priority. Even having all event record in data base, Moodle is not allowing relatively easy checking. The second reason of this situation could be increased Moodle 2.2 security, which is not allowing teacher to see users’ data. In order to escape log file analysis performed outside of Moodle, we can only hope for the further work of the developer, improving the logfile tools and offering it’s frontend additional options, which could be very helpful for educational institution in order to monitor e-course management effectively.

Log file analysis can give deeper results when branched Moodle e-course pattern is used, in which students can choose different activities. However, even simple e-course with the minimal requirements is a good start in e-learning, as a complement to traditional lectures. As it was mentioned, Moodle provides great

opportunities for teacher pedagogical creativity realization. Still technically and methodologically most complete e-course development is branched e-course, in which students can open the next material only after a successful test performance with previous material. In the latest version Moodle 2.2 this didactical solutions is partly included and to some resources (file, e-book) may be applied restricted or conditioned access (see Fig. 3.)

Restrict access

Allow access from 5 marts 2013 00 00 Enable

Allow access until 5 marts 2013 00 00 Enable

Grade condition Tests Nr. 2 - Pamatplates, mikroshējojumi, pieslēgvieta, I/O
must be at least 50 % and less than 90 %

Add 2 grade conditions to form

Before activity can be accessed Show activity greyed-out, with restriction information

Figure 3. Restricted Access as One of Branched E-course Creation Options

Setting, shown in Figure 3., determines any grade conditions which must be met in order to access the activity. Multiple grade conditions may be set if desired. If so, the activity will only allow access when all grade conditions are met. Thus student who failed the test will be forced to return to the previous theme, and the professor will be less interest to search and to analyze log files, because the student who has got access to the final tests, apparently has mastered the course. This solution is easier for teacher then Lesson tool, but in the next versions of Moodle there will be possible to make such restrictions of conditioned access not only to single sources, but to entire theme, which will definitely reduce the number of clicks needed to create branched course.

Discussion

Change in the society leads to changes in educational system, and majority of higher education institutions in Latvia have accepted this challenge. But, probably, in the case of Moodle in Latvia technological innovation has outpaced pedagogical innovation. Such educational technology as modular object oriented virtual learning environment requires high innovative level of educational product (electronic educational materials of e-course, which is usually slightly transformed traditional course), but also a high level of innovative pedagogical

thinking by teachers and, to some extent, high level of innovative administrative and managerial thinking by higher education institution key persons.

The previous study (Bierne, 2012) showed that clear framework needed for adoption such technological change. Students are not engaging in virtual educational interactivities, if there are no clearly defined reasons for them to do this. Teachers are not developing interactive virtual resources within their course and supporting communication and collaboration within virtual learning environment, if there are no clearly defined reasons to do this as well. Students need to have methodological background and definite guidelines from teacher to engage in using Moodle interactive tools and to participate in virtual learning activities. As study conducted by Birzina (Birzina, 2011) showed, communication is one of the most problematic issues in course management. Discussions and course forums are extremely rarely used (80% of respondents showed answer „never“). In 20% cases communication with lecturer had never happened. That leads to idea, that lack of interactivity in virtual educational settings may be reflecting lack of interactivity in traditional classroom as well. E-learning is providing multiple forms of communication and interaction. Birzina accents, that socialization in e-learning environment is one of the main factors which influences the effectiveness of the students e-learning (Birzina, 2011). Moodle platform includes wide range of virtual tools and options, which helps to make process of learning interactive, communicative and collaborative. Nevertheless, actualization of its interactive potential within e-learning is a serious practical challenge encountered by higher education institutions. When students and teachers interaction realizes by the means of technological tools and can be shown as a log of definite activities usage, making it traceable and measurable, it reveals gap between desirable situation and real educational practice. This is a sensitive issue, which requires a deeper investigation. In this article we have looked at only a few aspects of e-course managing, at some of MOODLE 2 options which are significant from the viewpoint of practical experience. There are also other creative solutions that can improve students' achievement and teachers' attitudes to 21st century educational technologies.

Conclusions

1. The main pedagogical sense of Moodle data log is that it is making teaching and learning process transparent, traceable and open to monitoring, analysis, assessment and control as never before. By purposeful analysis of log data it is possible to reflect on course most and less successful elements, students' interests and difficulties, teacher responsiveness and readiness to support learning process. From the most constructive viewpoint it is useful tool for course content and teaching techniques optimization, for reflection on existing practice, revelation of the gaps between desirable and actual situation and, in general, for teacher's professional development. At the same time

educational technology as Moodle by making teaching and learning process transparent reveals some systemic problems of pedagogical practices in higher education – lack of interactivity, lack of motivation to enhance pedagogical competence and to develop more attractive and communicative courses, narrow set of mastered didactical tool, operating with outdated content and so on.

2. These problematical aspect manifests in blended learning and distance learning in different ways. In the case of blended learning problem domination of non-interactive resources within virtual learning environment is considerable problem in itself, because students are not attending traditional lectures and seminars and in this case „box of files” and non-responsive teacher is all that they gets. Need for interaction is one of the basic pedagogical principles, and it seems obvious, that domination of non-interactive resources not helping to achieve good learning outcomes. In the case of blended learning lack of interactivity in virtual environment could be compensated by communication in traditional settings educational. Students are attending traditional lectures and seminars, but Moodle resources are mostly playing supportive and structuring role. But in case of blended learning restrained usage of even basic and non-interactive Moodle options is connected to another problem – need for teacher to restructure his course and activities in the traditional classroom. When basic course information such as synopsis and presentation is putted in Moodle, there is no need to do lecturing in traditional sense and huge room for practical skill developing activities opens in classroom. To fill this room with new content – practical and interactive, based on virtually available theoretical material, is serious challenge for teacher, who was oriented to traditional lecturing almost whole his academic life.
3. Previously published researches, as well as this study leads authors to hypothesis is that teacher usage of Moodle interactive tools is mirroring teaching practice which takes part in traditional classroom. It could be expected, that teachers who widely use interactive teaching techniques in traditional class, are willingly adopting and using Moodle interactive tools within e-course, while teachers, who minimally use interactive teaching techniques in traditional classroom, avoiding usage of interactive virtual tools. Examination of correlation between preferred teaching practices in traditional classroom and virtual learning environment among Latvian teachers in higher education institutions using Moodle could be helpful in order to clarify this hypothesis. Expected results of this future research could be significant from the viewpoint of higher education didactics and helping pedagogical innovations by creating more interactive learning environment.

Kopsavilkums

E-kursa vadīšana analizējama gan no pedagoģiskā viedokļa, ņemot vērā docētāja lomas maiņu uz „e-kursa vadītāju”, kas izvirza jaunas prasības viņa prasmēm, gan no administratīvā jeb institucionālā viedokļa, kas cieši saistīts ar kursa aktivitāšu monitoringa iespējam pateicoties Moodle logfailu rīkam. Tehniska iespēja sekot sistēmas lietotāju aktivitātēm virtuālajā mācību vidē paver jaunas iespējas gan augstākas izglītības iestādes administrācijai, vērtējot mācībspēku darbu, gan pašiem macībspēkiem produktīvi reflektējot par e-kursa norisēm un didaktiskiem risinājumiem. Raksts satur Moodle logfailu datu analīzi, kas veikta Latvijas augstākās izglītības iestādes nolukā apzināt to iespējas un ierobežojumus e-kursa vadīšanas pilnveidošanā. Objektīvie logfailu dati tika individuāli salīdzināti ar docētāju aptaujas datiem par Moodle vidē veicamām aktivitātēm semestra laikā. Pētījums parādīja, ka docētāji ir tendēti pārvērtēt savu aktivitāšu biežumu Moodle vidē salīdzinot ar logfailu datiem. Rakstā iezīmēts arī tālāko pētījumu virziens.

Bibliography

1. Arnold, Rolf & Lermen, Markus (Hrsg.) (2006). *eLearning-Didaktik*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Herausgegeben von Dolf Arnold. Band 48. Schneider Verlag Hohengehren.
2. Bierne, Jekaterina. (2013). Actualizing Moodle Interactive Tools Usage within Distance Learning: Need for Multilevel Approach. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 3, No. 1, 44-47.
3. Birziņa, Rita. (2008). *Humanistic approach within the study of adults' computer literacy*. Ph.D. dissertation, Dr.Paed. University of Latvia, Riga.
4. Birzina, Rita. (2012). *E-Learning for Lifelong Learning in Latvia: in ASEM White Paper E-learning for Life-Long Learning*. Korea National Open University Press, Vol.II, 5-140 Retrieved February10, 2013 from http://priede.bf.lu.lv/groz/Didaktika/ASEM/2_White_paper.pdf
5. Fetaji, Bekim & Fetaji, Majlinda. (2009). E-Learning Indicators: a Multi-Dimensional Model for Planning and Evaluating e-Learning Software Solutions. *Electronic Journal of e-Learning Volume 7 Issue 2, 21-28* Retrieved January 9, 2013 from www.ejel.org/issue/download.html?idIssue=11
6. Gorbans, Imants. (2008). *Decisive ICT Options in the System of Development of School Education Policy in Latvia at tge Dividing Line of the Future Digital Decade*. Ph.D. dissertation, Dr. sc. administr. University of Latvia, Riga.
7. Gorbāns, Imants (2011). Latvijas skolas uz multipolāras daudzlīmeņu IKT sabiedrības izveides slietkšņa [elektronisks resurss]. *Daugavpils Universitātes 52. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli [CD-ROM]* : Daugavpils, Latvija.
8. Green, Nicole, Edwards, Helen & Wolodko, Brenda et als. (2010) Reconceptualizing higher education. *Pedagogy in Online Learning. Volume 31, Issue 3, 257-273*.
9. Hollowell, Jason. (2011). *Moodle as a Curriculum and Information Management System*. Olton : Packt Publishing Ltd.
10. Kankevičiene, Lina. (2012). *Integration of Information Society Technologies though Modernization of Higher Education Studies*. Summary of Doctoral Dissertation; Social Sciences Educology (07S). Kaunas, Vytautas Magnus University.

11. Khan, Badrul (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. George Washington University USA. Information Science Publishing.
12. Lu, Jingyan & Law, Nancy. (2012). Understanding Collaborative Learning Behaviour from Moodle Log Data. *Interactive learning Environment, Vol.20 Issue 5, 451-466*.
13. Maslo, Irina & Fernandez-Gonzalez, Manules. (2012). The central role of educational leadership for developing students' intrapreneurship attitudes in higher education settings: a case study from Latvia. In *Entrepreneurship education – a priority of higher education institutions*. Eds .C.Martin, E.Druica Budapest. Retrieved January 2, 2013 from http://www.crebus.eu/images/conference/conference_volume.pdf
14. Misnevs, Boriss (2010). *E-learning in Latvia. Dimensions of E-Learning Education In Latvia*. In Cases on challenges facing e-learning and national development: Institutional Studies and Practices. Vol. I. Turkey: Anadolu University.
15. Paulins, Nauris (2010). *Moodle implementation at the Latvia University of Agriculture information technology system architecture* : [ziņojums 16.starptautiskajā zinātniskajā konf. "Research for rural development 2010" Latvijas Lauksaimniecības universitātē (2010.g. 19.-21.maijs)] Research for rural development, Vol.2, 204-207.
16. Slaidiņš, Ilmārs (2005). *Labas prakses rokasgrāmata e-studijās iesaistītajiem. Eiropas E-studiju Ekselences Centrs*. E3Projekts – WP03. [Online]. Retrieved February 11, 2013 from http://www.pavelsjurs.lv/wp-content/uploads/2011/07/Par-talmacibu_labas-prakses-piemers.pdf
17. *Teachers' ICT Competences - a way to effective learning for children with hearing difficulties : learning materials* (2009). Ilze Ivanova ... [et al.]] ; project coordinator, University of Latvia]; Socrates Comenius, Izglītība un kultūra ; TICTC, Teachers' ICT Competences. Riga.
18. Vronska, Nataļja. (2012). *Topošo skolotāju informācijas un komunikācijas tehnoloģiju integrēšanas prasmju attīstība mājturības un mājsaimniecības izglītībā* : promocijas darbs pedagoģijas zinātnes nozarē augstskolas pedagoģijas apakšnozarē / Nataļja Vronska ; zinātniskā vadītāja Elita Volāne ; Latvijas Lauksaimniecības universitāte. Tehniskā fakultāte. Izglītības un mājsaimniecības institūts. Jelgava.

Dr.sc.administr. Imants Gorbāns	University of Latvia imants.gorbans@lu.lv Tel. +371 29496831
Mg.psych. Jekaterina Bierne	University College of Economics and Culture jekaterina.bierne@eka.edu.lv Tel. +371 29465162

ADVANCEMENT OF E-PORTFOLIO SYSTEM TO IMPROVE COMPETENCE LEVELS

E-portfolio sistēmas pilnveidošana kompetenču līmeņu paaugstināšanai

Aleksandrs Gorbunovs

Atis Kapenieks

Ieva Kudina

Distance Education Study Centre

Riga Technical University

Abstract. Nowadays educational process is not imaginable without applications of information technologies. Their implementations in different technology enhanced learning programs, platforms and systems are becoming more and more popular in educational institutions all over the world. Appropriate usage of information systems has already gained significant place in curriculums and learning processes. However, due to rather high drop-out rate and insufficient learning outcomes educational organisations are still seeking for new systems, tools and methods which would enhance learners' competence development. This paper describes benefits of a new ePortfolio system created by Riga Technical University's researchers group, its testing results in Living Lab environment in study year 2012/2013, and comparative analysis with initial version of the system implemented in previous year. Findings show that introduced new ePortfolio system has a great positive impact on learning outcomes and learners' competence development.

Keywords: competence, ePortfolio system, collaborative learning environment, critical thinking, reflection, assessment.

Introduction

What ought to be done to improve learning outcomes and make knowledge acquisition process more engaging, motivating and effective? That is not a secret that nowadays educational process is not imaginable without information technologies. Their implementations in different technology enhanced learning programs, platforms and systems are becoming more and more popular in educational institutions all over the world. Appropriate usage of information systems has already gained significant place in curriculums and learning processes (Jirgensons, 2012). However, due to rather high drop-out rate and insufficient learning outcomes educational organisations are still seeking for new innovative systems, tools and methods which would enhance learners' competence development.

There were many attempts to improve knowledge acquisition process. Thus, Whitehead's basic method of the living theory approach in education, which stated that everybody might have own problem solving explanation, and this might influence person's learning process (Whitehead, 2009), was developed further by Janis Kapenieks (sen.) who has implemented action research as a collaborative study method for university students. Google Docs application was

used to find out learners' creativity abilities and anxiety for knowledge – he expected that action research method will facilitate creating of living theory by learners and more successful students might encourage other group students to enable their creativeness. It was found that the creativity in students' actions led to knowledge creation (Kapenieks, 2011).

The role of assessments also is highly important. Self-assessments, peer-to-peer and group assessments in higher education have been more and more supplementing traditional, wide used in secondary schools, tutor made assessments. Sometimes educators make a muddle of assessment issue and wrongly substitute the assessment as a learning goal achievement tool to the assessment as a process (Race, 2001). Competence assessment should be always tailored with competence development activities, thus leaving out the possibility of learners having their competencies assessed without entering competence development activities (Baartman et al., 2006). During and after assessments tutors ought to monitor the process, lend assistance to learners, analyse, work on amendments, and develop learning outcomes' improvement program. The use of peer and self-assessments should be recognised as competence development in itself (The University of Exeter, 2011).

Implementation of assessment tools in various educational information systems can perfect goals of assessments. ePortfolio system might be accepted as an expedient environment for assessment tasks implementation and engaging learners in knowledge acquisition, critical thinking and reflection processes. Nowadays ePortfolios show two faces: they are changing from simple showcase models to process oriented systems which are becoming more important components in educational process (Barrett, 2009). Main essence and feature of these ePortfolio systems is in reflection on evidence (Lyons, 1998). Reflection, and particularly – reflective writing, ought to be considered as analytical and creative process which facilitates comprehensive sense of the case (Jasper, 2006). Universities are trying to improve their curriculums, educational methods and tools. Despite some progress in this field, a necessity of creating an effective information system, which would enhance learners' competence developments, still exists.

Background

To enhance learners' competence development and improve their learning outcomes, for the first time an appropriate information system prototype based on ePortfolios solutions was created and tested in Living Lab environment at the Riga Technical University in study year 2011/2012. For testing purposes existing blended learning course „Business Planning for Open Markets” (further – BPOM) was rebuilt. The first year bachelor study programme students were tasked to do five homework tasks in established sequence, submit them and take part in ePortfolio group-working activities. Based on critical thinking notes

made by ePortfolio group members, system users were encouraged to reflect on these suggestions and improve their initial submissions (Gorbunovs et al., 2012). In addition to that, students had to fill in self-assessment questionnaire eight times during entire course. The reason to do so was: for students – to check own study progress, find the gaps and get motivation; for teaching staff – to monitor students competence developments at each stage of the course and analyse course modules' impact on these advancements (Gorbunovs et al., 2012).

For the first two tasks ePortfolio groups, four students each were formed based on the sequence of homework submission. From the second group-working activity till the end of the course groups remained unchangeable. As each of homework tasks was built on previous one (Gorbunovs et al., 2012), it was assumed that being kept in the same group its members would better know colleagues' homework developments inside out. Prototype testing displayed rather good positive correlation between achieved competence levels and learners' activities within ePortfolio system (Gorbunovs et al., 2012). For instance, students exam results correlated with their activities within the system, i.e. fulfilled ePortfolio group-working tasks ($r=0,475193139618558$). Based on this, we have concluded that 22,58 per cent of the learners success was directly attributable to the usage of experimental information system (coefficient of determination $r^2= 22,58085199405424$).

Despite achieved results during testing of experimental ePortfolio system prototype, we were concerned about rather high drop-out rate within all first year bachelor study programme students which had a negative effect on a quantitative structure of ePortfolio groups. Thus, some groups lost one to three (from totally four) their members. Accordingly, the quality of group-working activities within ePortfolio system did not meet the best available expected level. Against this background, it was considered that created system might be changed to improve anticipated learning outcomes. Namely, to ensure ePortfolio groups powerful and divert a decrease of their quantitative structure, the development of improved ePortfolio system was proposed.

Tools and Methods

New ePortfolio system development and its testing was organized for „Business Planning for Open Markets” (further – BPOM) course bachelor study programme students by the Distance Education Study Centre, Riga Technical University, in the autumn semester of study year 2012/2013, from September 3, 2012 to January 25, 2013. Similarly to the first ePortfolio system model the new one also provided collaborative environment where learners were encouraged assess others in five group-working activities, think critically and reflect on peer's suggestions and written evidences.

An access to ePortfolio groups and assessment tasks was available both from BPOM course page in the Riga Technical University's study portal “ORTUS”

Moodle environment and independently, by filling in ePortfolio URL (<http://85.254.226.33/ePortfolio/>) in a Web browser's toolbar. Each time when users reached the system, an activation of their actions started from an authentication and authorization, and in the user's profile learners were asked to enter their login identification and password (Fig.1).

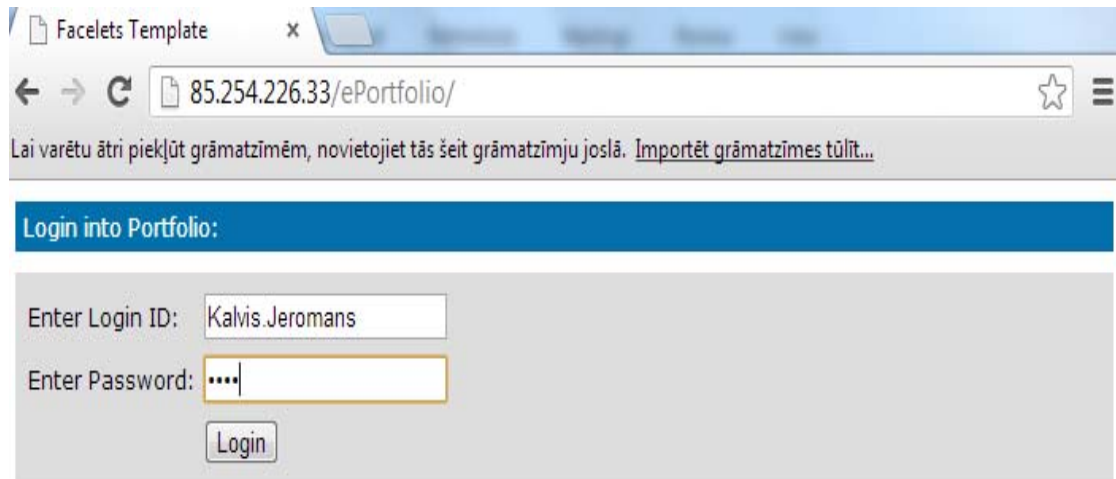


Figure 1. ePortfolio system login page

After authentication and authorization procedures users were able to open ePortfolio user's desktop (Fig.2). The desktop invited learners to proceed to the system's collaborative environment – for group-working activities (in Fig.2 – links “*1.majas darbs*”, “*2.majas darbs*” and so on), check and reflect on ePortfolio group members remarks and critical thinking notes related to his/her accomplishments (in Fig.2 – links “*1.majas darbs – citukoleguvertejumi*”, “*2.majas darbs – citukoleguvertejumi*” and so on), and take into account tutor's suggestions (in Fig.2 – the sentence on the right from the link “*4.majas darbs – citukoleguvertejumi*”).

In ePortfolio system's collaborative environment (Fig.3) the student had to download group participants' homework files, then assess them in marks from 1 to 10 (where 1 corresponded to the worst mark and 10 – the best one), and write in comments (critical thinking notes and remarks) regarding the issue. After completion of one homework assessment ePortfolio system user had to submit results to the data base by pushing button “Save” and start other homework assessments. This requirement applied also on own homework evaluation to motivate learners think critically and reflect on suggestions.

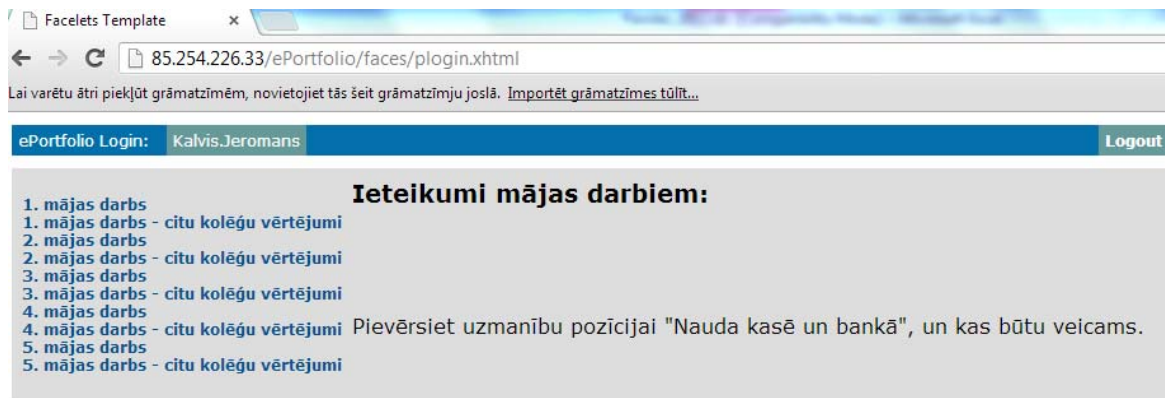


Figure 2. ePortfolio user's desktop

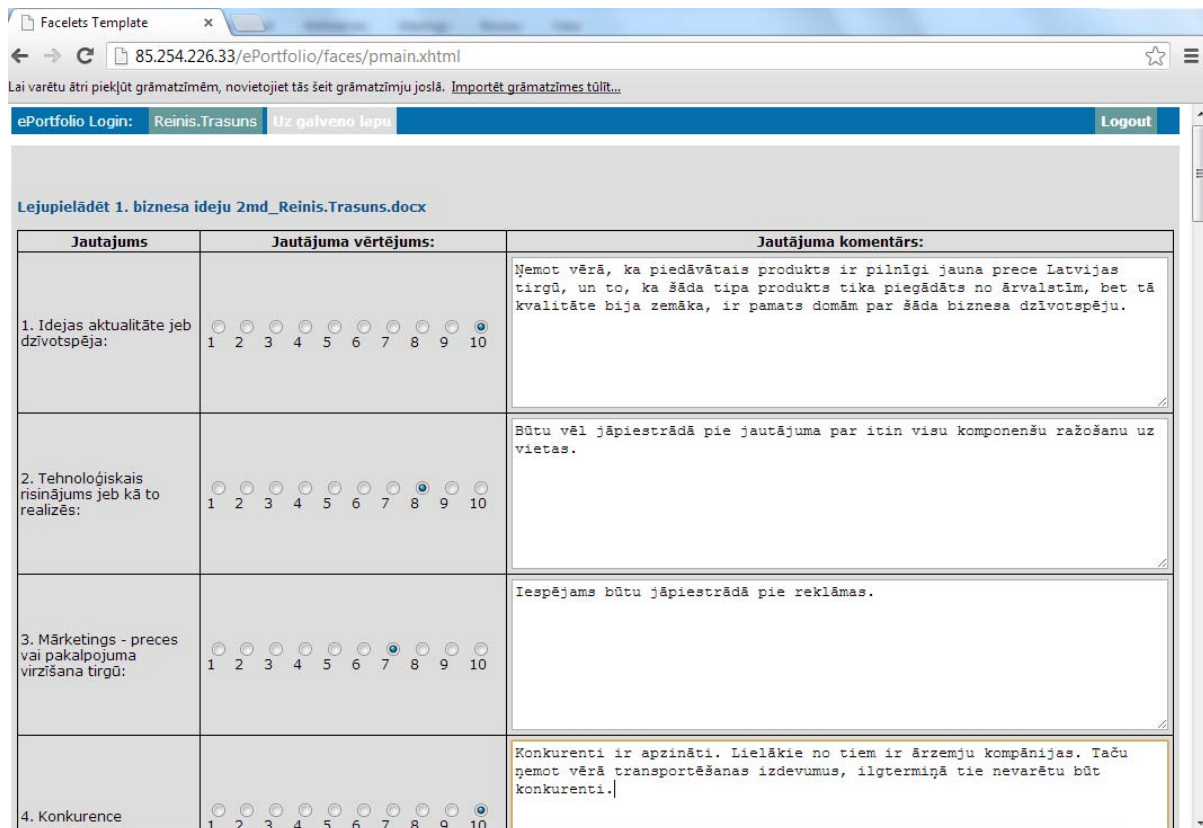


Figure 3. ePortfolio collaborative environment

In ePortfolio feedback area students had an availability to acquaint themselves with critical thinking remarks made by assigned group members (Fig.4). This opportunity played one of the most significant roles to activate learners' critical thinking and reflection. Based on that, students got better understanding about the weakest chains in their homework constructions and critical areas in their business plans. Accordingly, ePortfolio group participants' attitude had an effect on further homework developments and improvements.

The novelty in our approach, methods and tools, in comparison with previous ones (Gorbunovs et al., 2012), were some changes in principles of ePortfolio

group formation and the system's ability to form these groups automatically. Every time when a new homework task was announced, and students submitted their appropriate homework files, the ePortfolio system formed groups of four persons each anew. It means that all created groups for corresponding module task were made complete.

Biznesa idejas autors:	Biznesa idejas vērtētājs:	Jautājums:	Jautājuma vērtējums:	Jautājuma komentārs:
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	1. Idejas aktualitāte jeb dzīvotspēja:	8	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	2. Tehnoloģiskais risinājums jeb kā to realizēs:	7	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	3. Mārketings - preces vai pakalpojuma virzīšana tirgū:	7	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	4. Konkurence	9	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	5. Finansiālais nodrošinājums:	7	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	6. Uzņēmuma spēja realizēt ideju:	7	
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Kalvis.Jeromans	7. Iespējamie riski:	4	Liels risks ka studenti neizjutīs šīs aplikācijas vajadzību!
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	1. Idejas aktualitāte jeb dzīvotspēja:	8	Ļoti noderīga aplikācija, iespējams šī ideja varētu nākotnē īstenoties
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	2. Tehnoloģiskais risinājums jeb kā to realizēs:	8	Nav nekas sarežģīts, vajadzīgi tikai speciālisti ar programmēšanas un dizainēšanas prasmēm
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	3. Mārketings - preces vai pakalpojuma virzīšana tirgū:	7	Nezinu vai studenti vēlētos pirkt šo aplikāciju, jo tā maksā naudu un ir pieejamas daudz līdzīgas aplikācijas, kā piem android RTU stundu saraksts un tas ir par velti, bet par to ir padomāts, ja šo programmu 1. mēnesī varēs lejupielādēt par velti
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	4. Konkurence	9	Konkurences principā šādai idejai pagaidām nav
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	5. Finansiālais nodrošinājums:	8	Tas nav vajadzīgs liels
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	6. Uzņēmuma spēja realizēt ideju:	10	Šo ideju ir pavisam reāli realizēt
2md_Kalvis.Jeromans.doc	Matiss.Janusevsk	7. Iespējamie riski:	6	Risks ir tāds, ka studenti nevēlēties izdot naudu pa ršādu aplikāciju, jo ir alternatīvas, protams ne tik labas kā šī ideja, bet tomēr ir.

Figure 4. Critical thinking remarks

Teaching staff had an access to all data of students' activities within ePortfolio system to monitor on-going learning process and detect possible gaps. Besides, we developed and implemented additional system's tools which allowed tutors reviewing of users ePortfolios, notes-taking and sending necessary recommendations to students with immediate appearance on ePortfolio user's desktop (Fig.2). Figure 5 shows an example of tutor's recommendation page where the tutor has sent remarks and recommendations to different students

regarding their homework performance level, mistakes and possible further improvements.

Lietotāja vārds:	Ieteikums biznesa idejai:	Ieteikums biznesa plānam:	Ieteikums md3	Ieteikums md4	Ieteikums md5	Saglabasana
Juris.Kudins	Kad plānojat iesniegt 1.mājas darbu?					Save
Juris.Truss		Parādiet, ar ko Jūs varētu pārsteigt konkurentus.	Tebulā jābūt vismaz 3 ienēmumu veidiem	Pārbaudiet uzņēmuma maksāto peļņas nodokli.	Pārlikojiet savus aprēķinus! Balances daļā pasiviem jābūt vienādiem ar aktīviem!	Save
Juris.Varidss	Vēl būtu ļabi izanalizēt šīs kompānijas neveiksmju cēloņus.		Ja jūsu firma komplektā datorus, tad papildus varat atrast vēl virkni citu pozīciju, kur gūt ienēmumus (atlaunināšana, pēcgarantijas apkalpošana, sava	Kur palika PVN aprēķini? Aizpildiet atbilstošās ailes nodokļu sadaļā.	Lūdzu ierasties uz konsultāciju 228. telpā šo pirmdienu no plkst. 16:00 līdz 19:00.	Save
Kalvis.Jeromans				Pievērsiet uzmanību pozīcijai "Nauda kasē un bankā", un kas būtu veicama.		Save

Figure 5. Tutor's recommendations page

To monitor students learning progress and analyse ePortfolio system, course themes' and modules' impact on individuals competence development, in this research we kept self-appraisal system in the university's study portal "ORTUS" (Gorbunovs et al., 2012)– in parallel to assessment one in the introduced ePortfolio system.

Results

189 first year bachelor study programme students of the Riga Technical University started the BPOM course. Only 109 learners reached final exam. Due to some faults in their assessment forms we consider to analyse only data of 99 persons' results which were acknowledged as valid ones.

Testing results in Living Lab show that new ePortfolio system has positive impact on users' competence development and learning outcomes. During the course students acquired new themes, analysed peers accomplished tasks within

ePortfolio system, cogitated, reflected on critical thinking remarks, written evidences, and, as a result, many of them made significant progress and improve down home work papers.

Analysing learning outcomes depending on students' activities within ePortfolio system (Table 1 and Figure 6) we can conclude, that serious attitude against entrusted group-working tasks and conscientious participation in ePortfolio system collaborative environment let learners succeed better learning outcomes and higher competence levels. So, those persons, who took part in all five group-working activities within ePortfolios, achieved 1,45 times better exam results rather than students who ignored collaborative ePortfolio system environment. Even better this difference is observable when we count number of improved homework files – the most active ePortfolio system users made 9,13 times more improvements in comparison with students who did not use the system.

Table 1.

Learning outcomes depending on activities within ePortfolio system (on aver.)

Fulfilled eP. tasks (activities)	Initial self-assessm.	Final self-assessm.	1 st test	Exam	Improved works	eP. login files	Fulfilled homework tasks	No. of learners
5	4,94	7,99	7,88	9,67	2,92	19,75	5,00	12
4	5,11	7,71	7,71	9,23	2,00	13,62	4,85	13
3	5,97	7,40	7,01	8,00	0,60	9,70	4,00	10
2	4,94	6,89	6,90	7,38	0,38	9,31	4,31	13
1	5,77	7,29	7,38	7,75	0,15	4,20	4,10	20
0	5,35	6,71	7,02	6,65	0,32	0,80	2,90	31

It could be also concluded that activities within ePortfolio system motivate learners to develop further their competencies. Thus, an average number of fulfilled homework tasks of those students, who were not engaged in ePortfolio group-working activities, was 1,72 times less than active ePortfolio system users showings.

Retracing ours steps to homework improvements it could be important noticing of fact that there were submitted several improved homework files which were done by inactive and the most inactive ePortfolio system users (correspondingly, with one or no accomplished tasks within the system). Despite low activity level they had the time to login into the system and check their group participants' opinions and remarks related to submitted homework files. Accordingly, we have got on average 0,32 improvements amid students who did not accomplish any of ePortfolio tasks (with 0,80 ePortfolio login files), and 0,15 improvements amid students who accomplished only one ePortfolio task (with 4,20 ePortfolio login files). Based on this, we can claim that introduced ePortfolio system aids learners also in those cases when their level of activity and engagement into learning process is rather low.

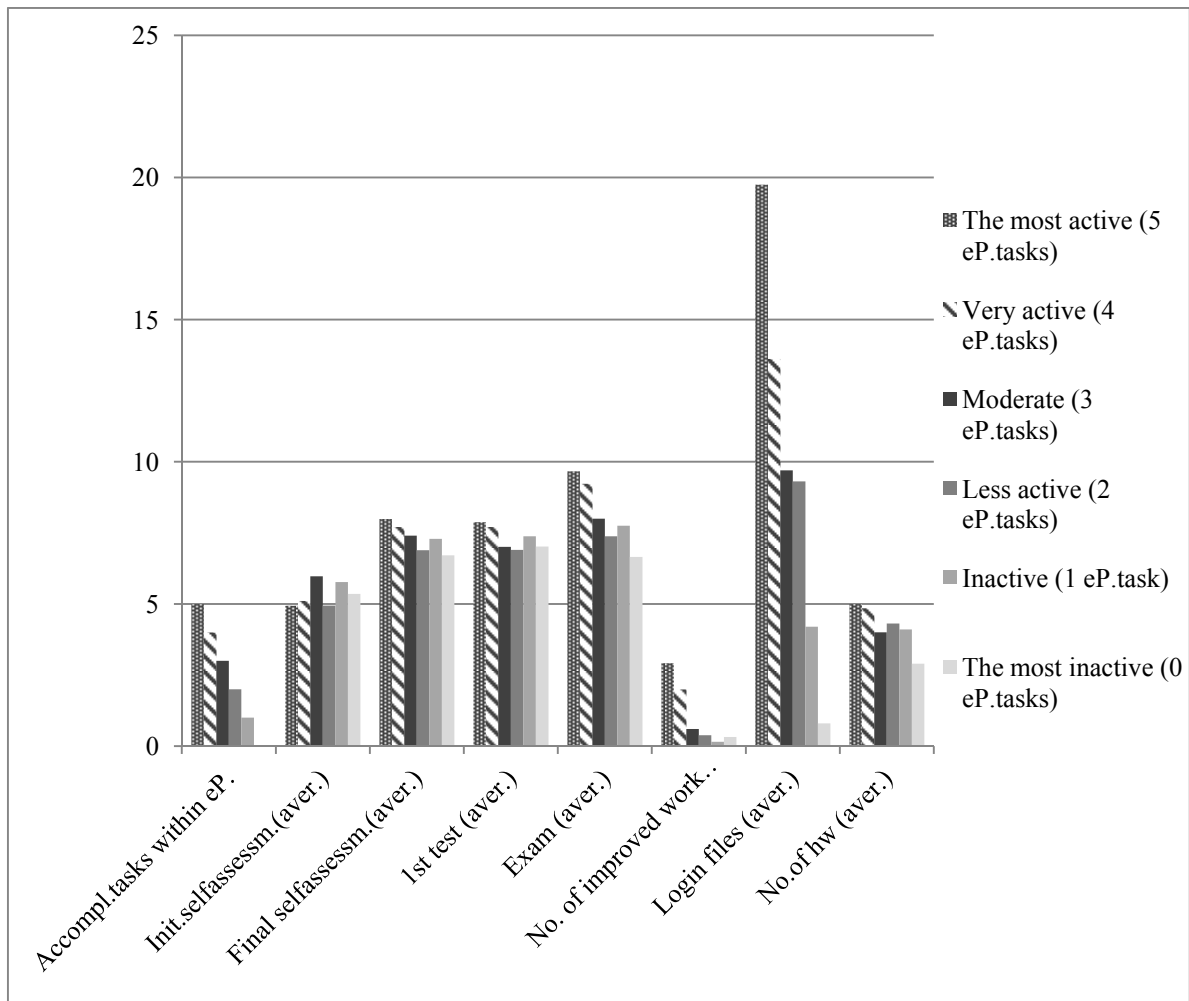


Figure 6. Learning outcomes depending on activities within ePortfolio system

Exam results, which in this case we consider as users' achieved competence levels (due to examination process and conditions which require students demonstrate a cluster of related abilities, commitments, knowledge, and skills (BusinessDictionary.com, 2013) during presentation and defending of their course-paper – business plan), have rather good correlation with activities within ePortfolio system, i.e. fulfilled group-working tasks ($r=0,564666916435365$), moderate correlation with a number of ePortfolio login files ($r=0,393296887066404$), final self-assessment results ($r=0,392292517069791$), and satisfactory correlation with a number of improved homework ($r=0,324090850968053$).

These correlation coefficients become even stronger if we eliminate the data of three students who did not pass final exam. Hereby, ePortfolio system users' achieved competence levels have strong correlation with fulfilled group-working tasks within the system ($r=0,665499248756715$), rather good correlation with a number of ePortfolio login files ($r=0,478298457550597$), final self-assessment results ($r=0,472116734391034$), and moderate correlation with a number of improved homework ($r=0,40991149628112$). Based on this, it could be

concluded that 44,29 per cent of the learners success was directly attributable to the usage of experimental information system (coefficient of determination $r^2=0,442889250095752$). This percentage let us to claim that new ePortfolio system has 1,96 times more effective than previous system prototype introduced in study year 2011/2012. Besides, it was found that the correlation between achieved competence levels (exam results) and activities within ePortfolio system was about two times stronger than the correlation between achieved competence levels and fulfilled homework tasks outside ePortfolios.

It might be asked whether ePortfolio system users' success turns on their activities or prior competencies. Based on determination coefficient of initial test and exam results ($r^2=0,0523722830329603$) we can say that only 5,24 per cent of the learners success was directly attributable to their prior level of competencies; thus, this indicator has feeble impact on achieved competence levels at the end of the course (beyond compare less than the usage of ePortfolio system).

Conclusions

New ePortfolio system has a great positive impact on learning outcomes and learners' competence development. Activities within the system engage learners into group-working, activate their critical thinking skills and reflection. The system facilitates collaboration between students. Active ePortfolio system users are able to improve their competencies and initial homework submissions much better than their less active or even inactive peers. As a result, they achieve better learning outcomes and higher competence levels; besides, prior competence levels have not considerable effect on competence enhancement and final results.

Living Lab experiments show new ePortfolio systems upper hand on previous one. Despite acceptable good results in testing of previous ePortfolio system prototype in 2011/2012, the new information system has almost two times better efficiency showings. It justified our assumptions that group formations ought to be made anew for each task or course module to avoid group frustration.

Overall, it could be expected that learning outcomes will become better if participation in ePortfolio all group-working activities (tasks) sets as a mandatory course requirement. At the moment, participation in activities within the system is voluntary for students; and as a motivating instrument there may serve significant positive ePortfolio system usage results.

Acknowledgement

This research has been partly supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERDF), "E-technologies in innovative knowledge source and flow systems (ETM)" Project No. 2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/ VAAA/150 (RTU PVS ID 1534). (Contract No. 2010/0222/2DP/2.1.1.1.0/10/APIA/VAAA/150).

Kopsavilkums

Rakstā tiek sniegti pētījumu rezultāti par tādas informācijas sistēmas izveidi, kas sekmētu tās lietotāju kompetenču celšanos. Kā iespējamais risinājums tiek piedāvāts Rīgas Tehniskajā universitātē (RTU) izveidotās ePortfolio sistēmas pilnveidotais prototips. Tiek analizēti šīs sistēmas pielietošanas rezultāti izglītojamo (RTU Elektronikas un telekomunikācijas fakultātes bakalaura studiju pirmkursnieku) kompetenču izaugsmes veicināšanai 2012./2013. studiju gadā, kā arī tās efektivitātes salīdzinājums ar sistēmas sākotnējo versiju, kas tika izmēģināta Living Lab apstākļos 2011./2012. studiju gadā.

Konstatēts, ka izveidotā ePortfolio sistēma sekmē būtisku kompetenču līmeņa celšanos, un 44,29 procenti no izglītojamo sasniegumiem tieši saistīti ar darbību šajā informācijas sistēmā. Pilnveidotā ePortfolio sistēma efektivitātes (tās ietekmes uz kompetenču izaugsmi) ziņā 1,96 reizes pārsniedz gadu iepriekš izveidoto sākotnējo tās versiju.

Novērota stipra korelācija starp studentu sasniegtajiem kompetenču līmeņiem un izpildīto grupu darbu skaitu ePortfolio sistēmā ($r=0,665499248756715$), kā arī vidēji stipra korelācija starp sasniegtajiem kompetenču līmeņiem un ePortfolio login failu skaitu ($r=0,478298457550597$), nobeiguma pašnovērtējumu ($r=0,472116734391034$) un uzlaboto darbu skaitu ($r=0,40991149628112$).

Tiek veikts pieņēmums, ka ieviešot nosacījumu par ePortfolio sistēmas obligātu pielietošanu studiju procesā (līdz šim brīdim darbībai ePortfolio sadarbības vidē bija tikai ieteikuma raksturs), šīs sistēmas efektivitātei vajadzētu pieaugt.

Bibliography

1. Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Vleuten, C. P. M. v. d. (2006). The wheel of competency assessment : Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in educational evaluation*, 32(2), 153 - 170.
2. Barrett, H.C. (2009). *Balancing the Two Faces of ePortfolios*. Retrieved on 10.07.2012 from <http://electronicportfolios.org/balance/balance.pdf>
3. Business Dictionary.com (2013). *Competence definition*. Retrieved on 02.03.2013 from <http://www.businessdictionary.com/definition/competence.html>
4. Gorbunovs, A., Kapenieks, A. (2012). Competences Development Process Recording for Multi-Competence e-Course. *Proceedings of the International Scientific Conference "Society, Integration, Education". Volume I: School Pedagogy, Higher Educational Institutions Pedagogy, Lifelong Learning*, Rezekne, 25-26 May, 2012, pp. 261-272
5. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2012). Competence Based Assessment Considerations within ePortfolio System. *Proceedings of the 10th ePortfolio and Identity Conference „ePIC 2012”*, London, 9-11 July, 2012, pp.132-142, ADPIOS, Poitiers, France, December, 2012, Available also at <http://www.epforum.eu/sites/www.epforum.eu/files/ePIC%202012.pdf>
6. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2012). Competence Enhancement Scaffolding ePortfolio System. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Intelligent Educational Systems and Technology-enhanced Learning "INTEL-EDU 2012"*, Riga, 10 October, 2012, pp.65-78, ISBN 978-9984-30-210-2.

7. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2012). Embedded into LMS Engaging Collaborative ePortfolio System. *Proceedings of International Conference "Open educational resources" ALTA'12*, Kaunas, 27 November, 2012, pp. 9-14, ISSN 2335-2140.
8. Jirgensons, M. (2012). Towards Usability Integration into e-Learning Design. *Proceedings of the International Scientific Conference "Society, Integration, Education". Volume I: School Pedagogy, Higher Educational Institutions Pedagogy, Lifelong Learning*. Rezekne, 25-26 May, 2012, pp. 291-302, ISSN: 1691-5887.
9. Jasper, M. (2006). Reflective writing for professional development, in M. Jasper (ed.) *Professional Development, Reflection and Decision Making*, pp 81-106, Oxford: Blackwell Publishing.
10. Kapenieks, J. (2011). Collaboration trends during action research in an e-learning environment for developing and acquiring effective personal knowledge. *CSEDU 2011 3rd International Conference on Computer Supported Education*, Noordwijkerhout, The Netherlands, SciTePress.
11. Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
12. Race, P. (2001). *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*. Assessment Series (9), LTSN Generic Centre. Retrieved on 03.03.2013 from http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Briefing_on_self_peer_and_group_assessment
13. The University of Exeter (2011). *Peer and Self Assessment in Student Work*. Retrieved on 20.02.2012 from <http://as.exeter.ac.uk/support/admin/staff/qualityassuranceandmonitoring/tqamanual/>
14. Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action Research* 7(1), pp.85-99.

Aleksandrs Gorbunovs	Distance Education Study Centre Riga Technical University e-mail: aleksandrs.gorbunovs_1@rtu.lv phone: +371 67089216
Atis Kapenieks	Distance Education Study Centre Riga Technical University e-mail: atis.kapenieks@rtu.lv phone: +371 67089216
Ieva Kudina	Distance Education Study Centre Riga Technical University e-mail: ieva.kudina@gmail.com phone: +371 67089216

STUDĒJOŠO INFORMĀCIJPRATĪBAS ATTĪSTĪBA KĀ KVALITATĪVA STUDIJU DARBA GARANTS

Students' Information Literacy Development as a Guarantee of Qualitative Studies

Iveta Gudakovska
Latvijas Universitāte

Abstract. *Publication devoted to information literacy development updates. Information literacy competencies as the basis for the success of a human life takes on a special significance in higher education teaching. Success of this process is driven by university cooperation partners: teachers, librarians and administrations work. Teachers implement information literacy development methods courses, librarians responsible for information resources in institution make up their own training system, but the administration - facilitates the implementation of information literacy and financial support. Competencies based on governmental, professional or institutional defined standards, which can provide an overall level of information literacy development.*

Keywords: *information literacy, information environment, study process, students' competences, library services for development of information literacy, standards for information literacy*

Ievads *Introduction*

Globālās attīstības tendences: informācijas tehnoloģiju straujā attīstība, informācijas aprites ātrums un apjoms rosina aktualizēt informācijpratības izaugsmes nepieciešamību informācijas sabiedrības laikmetā.

Publikācijas mērķi nosaka nepieciešamība uzsvērt informācijpratības ciešāku integrāciju augstskolu pedagoģijā, kas piedzīvo stratēģiskas izmaiņas līdz ar pārmaiņām zinātniskās informācijas vidē. Un kurā bibliotekārie pakalpojumi var sniegt kvalitatīvu pakalpojumu informācijpratības izaugsmē un zinātniskās komunikācijas nostiprināšanā.

Materiāla izklāstā ir izmantotas atbilstošas aktuālas publikācijas un starptautiski normatīvie dokumenti, empīrisko bāzi veido - publikācijas autores zināšanas informācijpratības jautājumu izpētē un praktiskā darba pieredze informācijpratības izaugsmes veicināšanā.

Informācijpratības fenomens *Phenomenon of information literacy*

Jēdziena variācijas, piemēram, *Informācijpratība, Information literacy, Информационная грамотность, Informationskompetenz*, dažādās valodās liecina par to, ka nav viennozīmīga jēdziena apzīmējuma. Tāpat pēdējo gadu desmitu diskusijas un publikācijas apstiprina situāciju, ka tas ir daudz diskutēts jautājums bibliotēkzinātnes un izglītības jomu publikācijās. Informācijpratība ir

viens no jēdzieniem, kuram līdz pat šim brīdim nav vienotas un noteiktas definīcijas. Pamatojums tam ir skaidri zināms un izprotams – pasaulē strauji pieaug informācijas apjoms un mainās informācijas fiksēšanas un pārraides tehnoloģijas.

Jēdziena *informācijpratība* attīstību ir veicinājusi Amerikas bibliotēku asociācija (ALA) un Starptautiskā bibliotēku asociāciju un institūciju federācijas (IFLA). 2002.gadā IFLA Ģenerālās konferences un valdes sesijā tika paziņots par nepieciešamību izstrādāt informācijpratības vadlīnijas un standartus.

Amerikas bibliotēku asociācija skaidro informācijpratību kā indivīda spēju kopumu (*American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report, 1989*):

- atzīt informācijas nepieciešamību,
- atrast informāciju,
- novērtēt informāciju,
- efektīvi izmantot nepieciešamo informāciju.

Latvijā šī jēdziena izpratnei un skaidrošanai profesionālajā sabiedrībā no 20.gadsimta 80-to gadu beigām pievērsās bibliotēkzinātnes speciālisti (*I.Gudakovska, 2002*), izmantojot pasaulē atzītās teorijas un praktisko risinājumu aprakstus.



1.attēls. **Informācijpratības kustības logotips.**

Fig.1. Information literacy logo

Informācijpratības nozīme mūsdienu cilvēku dzīvē arvien nostiprinās, jo mūsdienu straujo tehnoloģisko pārmaiņu vidē pieaug nozaru profilējošās informācijas resursu apjoms un daudzveidība. Pieaugošajā informācijas vides sarežģītībā tās lietotāji saskaras ar dažādām problēmām, veicot izvēli bagātīgajā informācijas klāstā akadēmiskām vajadzībām, profesionālo pienākumu veikšanai, organizējot savu sabiedrisko un personīgo dzīvi. Šādā kontekstā B.Džonstons un Š.Vēbera informācijpratību skaidro kā cilvēka uzvedību jebkādu kanālu vai mediju noteikšanai informācijas vajadzībām, kas vainagojas ar gudru un ētisku informācijas izmantošanu sabiedrībā (Johnston & Webber, 2003).

Visdažādākie informācijas resursi atšķirīgos formātos ir pieejami bibliotēkās, sabiedrisko kopienu resursos, interešu organizācijās, plašsaziņas līdzekļos, internetā. Cilvēks saņem lielu informācijas masīvu, radot jautājumus par tās autentiskumu, spēkā esamību un uzticamību. Turklāt informācija ir

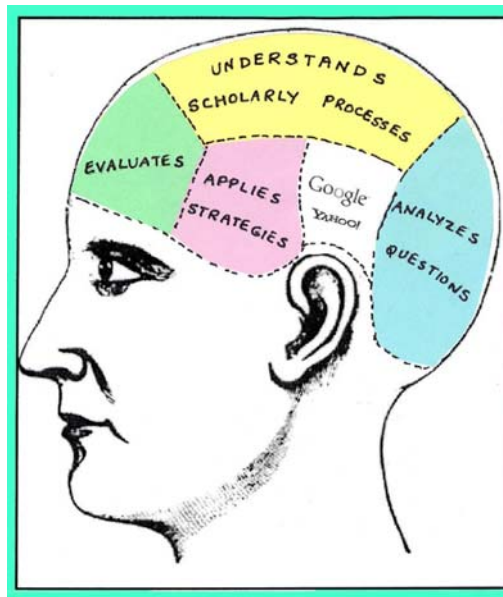
pieejama dažādos medijos, ieskaitot grafisko, audio un tekstuālo, kas rada jaunus izaicinājumus informācijas novērtēšanai un izpratnei. Problēmas sabiedrībā rada arī informācijas kvalitātes neskaidrība un tās daudzums, kas izvirza nepieciešamību izmantot informāciju efektīvi.

Informācijpratība ir pamats veiksmīgai cilvēka izglītībai mūža garumā un kopīga visām nozarēm, mācību vidēm un izglītības līmeņiem. Tas ļauj izglītojamajiem apgūt informācijas saturu un paplašināt pētniecību, kļūst par pašmācības pamatu un uzņemt lielāku kontroli pār savu mācīšanās procesu. Lai cilvēks patstāvīgi izglītos mūža garumā, prasmes tiek iestrādātas noteikta apjoma un secības modeļos (Irving, Eisenberg, Berkowitz, Moore, Kuhlthau un citi) atbilstoši personas sasniegtajam informācijpratības līmenim un iemaņām, kādas ir izmantojamas informācijas satura apguvē un apguves gaitā lietotos paņēmienus (Gudakovska, 2002). Cilvēka prasmes attīstās un tām piemīt cikliska atkārtošana. Daļu no tām iespējams apgūt patstāvīgi, daļai – nepieciešams veltīt mācību un apguves laiku. Apguve tiek uzsākta vienā līmenī, tiek atkārtota citā līmenī un nostiprināta – jaunā augstākā zināšanu līmenī cilvēkam virzoties uz priekšu pa izglītības līmeņiem. Šīs prasmes visvairāk izmanto problēmrisināšanas situācijās un tās ir būtiskas indivīda augstākās pakāpes domāšanas attīstībā. Mācību procesā iesaistītie: pedagogi, bibliotekāri, paši indivīdi ir atbildīgi par kompetenču ieguvī, jo informācijpratības izaugsme ir individuāls un personisks process.

Problēmrisināšana ir metode studentu iesaistīšanai studiju procesā, kad pedagoga vadībā ir jāatrisina radusies vai mākslīgi radīta problēma, izmantojot pētnieciskus paņēmienus. Šajā metodē uzsvars tiek likts uz tādiem posmiem kā problēmas noskaidrošana, informācijas apzināšana, turpmākās informācijas meklēšanas stratēģijas izpratne, informācijas meklēšanas paņēmienu daudzveidības pārzināšana, informācijas analizēšanas un sintezēšanas iemaņas, kas prasa radošu domāšanu un kritiskas analīzes iemaņas.

Amerikas augstākās izglītības informācijas kompetenču standarts skaidro, ka *informācijpratīga persona* spēj:

- pieņemt lēmumu par informācijas nepieciešamību,
- efektīvi piekļūt vajadzīgajai informācijai,
- izvērtēt kritiski informācijas avotus,
- ar jauniegūto informāciju papildināt par savu zināšanu bāzi,
- efektīvi izmantot informāciju, lai sasniegtu konkrētu mērķi,
- izprast informācijas izmantošanas ekonomiskos, juridiskos un sociālos jautājumus,
- piekļūt un izmantot informāciju ētiski un juridiski korekti.



2.attēls. Nosacīts cilvēka darbību atspoguļojums.

Fig.2. *A relative representation of human activities* (<http://www.beloit.edu/library/infolit/>)

Vēsturiski informācijpratību pielīdzina vai aizstāj ar informācijas tehnoloģiju prasmēm. *Informācijas tehnoloģiju prasmēm* ir liela nozīme mūsdienu cilvēka dzīvē, izglītībā un sabiedrībā, šīs prasmes ļauj izmantot datorus, programmatūras, datubāzes un citas tehnoloģijas, lai sasniegtu ievērojamus akadēmiskos, profesionālos un personīgos mērķus.

Informācijpratība, balstoties uz informācijas tehnoloģiju prasmēm, ir atšķirīga un plašāka kompetences joma. Informācijas tehnoloģiju prasmes vēl arvien aizstāj ar informācijpratību, jo ir cieši saistītas ar informācijpratību un pamats tās izaugsmei. Ir vajadzīga zināma iedziļināšanās, lai izprastu attiecības starp informācijpratību, datorprasmēm un plašāku tehnoloģisko kompetenci. Datorprasmē ir saistīta ar īpašas aparatūras un lietojumprogrammu apguvi, bet *veiklība darbā ar tehnoloģijām* ir vērsta uz tehnoloģijas pamatkonceptijas sapratni, to piemērojot problēmu risināšanas un kritiskās domāšanas procesam ar tehnoloģiju starpniecību. Tātad informācijpratība koncentrējas uz informācijas saturu, komunikāciju, analīzi, informācijas meklēšanu, tās novērtēšanu, savukārt informācijas tehnoloģiju prasmes ir vērstas uz dziļu izpratni par tehnoloģijām un to prasmīgu izmantošanu.

Informācijas tehnoloģiju prasmes var prasīt vairāk cilvēka intelektuālās spējas nekā tikai mācīšanos par programmatūrām un aparatūru, bet tomēr joprojām uzmanības fokusā ir pašas tehnoloģijas. Informācijpratība ir intelektuālais pamats izpratnei: atrast, izvērtēt un izmantot informāciju - darbības, kas daļēji var tikt realizētas ar informācijas tehnoloģiju starpniecību, daļēji ar audio metodēm, bet vissvarīgākais - izmantojot kritisku izpratni un pamatojumu. Informācijpratība uzsāk, uztur un paplašina cilvēka mūžizglītību caur spējām izmantot tehnoloģijas, bet arī neatkarīgi no tām.

Informācijpratība un augstskolu pedagogija *Information literacy and higher education*

Pieaugušo izglītība ir augstskolas galvenā misija. Veicinot indivīdu garīgās, intelektuālās spējas spriešanas spējas un kritisko domāšanu, palīdzot veidot mācīšanās pamatus augstskolas var nodrošināt cilvēka izaugsmes bāzi mūža garumā. Informācijpratība ir galvenā mūžizglītības veicinātāja. Informācijpratības kompetences rosina mācīties vairāk kā formālie mācību uzstādījumi un nodrošina katram labu patstāvīgu radošas pētniecības praksi, veido sākotnējo profesionālo pozīciju un palielina atbildību visās dzīves sfērās.

Daudzveidīgi informācijas resursi bieži ir pieejami, izmantojot globālo tīmekli un citus informācijas kanālus. Mācību tehnoloģijas ļauj mācīt un mācīties profesoram un studentam neatrodies vienā laikā vienā un tajā pašā telpā. Tas rada īpašu nepieciešamību studentam iegūt noteiktu zināšanu un pieredzes bagāžu darbam ar informācijas resursiem, kas jāizmanto tālmācības studijuursos.

Informācijpratības iekļaušana visās studiju programmās un pakalpojumos, kā arī visā augstskolas administratīvajā dzīvē, prasa nopietnu fakultātes, bibliotekāru un administrācijas gribu un sadarbības centienus. Tikai sadarbībā rodas informācijpratības konteksts mācībām. *Fakultāte* arī iedvesmo studentus iepazīt nezināmo, sniedz ieteikumus labākai informācijas vajadzību izpildei un pārrauga studentu progresu. *Bibliotēka* koordinē informācijas resursu atbilstību studiju vajadzībām, organizē un uztur bibliotēkas krājumu un nodrošina daudzveidīgu piekļuvi informācijai, konsultē, apmāca un sagatavo metodiskus materiālus studentiem un mācībspēkiem, kas meklē informāciju. *Administrācija* rada sadarbības iespējas un personāla sadarbības attīstību starp fakultāti, bibliotekāriem un citiem profesionāļiem, kuri uzsāk un realizē informatīvās izglītojošas programmas, nodrošina programmu plānošanu un budžetu šīm programmām.

Augstākās izglītības dažādu līmeņu programmas iesaka studiju stratēģijas, kas prasa studentu aktīvu iesaistīšanos: izpratnes veidošana par konkrētu būtisku jautājumu vai jautājumu kopumu, patstāvīgu pētniecību vai radošo izpēti, lai rastu atbildes uz studiju problēmjaudājumiem, un komunikācijas prasmes, lai iepazīstinātu ar sava studiju darba rezultātiem. Tādā veidā tiek radīta studentu centrēta mācību vide, kurā informācijas meklēšana ir norma, uzmanību ir pievērsta problēmu risināšanai un kritiskā domāšana ir daļa no studiju procesa. Šāda mācību vide prasa stabilas informācijpratības kompetences.

Apģūstot informācijpratības iemaņas pieaug studentu pašizglītības iespējas, jo mācību laikā viņi izmanto dažādus informācijas avotus savu zināšanu paplašināšanai, uzdod apzinātus jautājumus un attīsta savu kritisko domāšanu. Ir nepieciešama izpratne, ka lai sasniegtu informācijpratību, nav neatbilstoša mācību satura, bet kompetenču apguve ieausta mācību programmu saturā, struktūrā un notiek secībā. Iemaņu integrācija mācību programmās paver

daudzas iespējas turpināt apguvi ar šādu studentu centrētu mācību metodēm kā problēmrisināšana, uz pierādījumiem un pētījumiem balstīta mācīšanās. Izmantojot dažādās pieejas, studenti iegūst iespēju spriest par studiju kursu saturu plašākā mērogā nekā tas iespējams, izmantojot tikai lekciju un mācību grāmatu materiālu. Mācības, kurās izmanto problēmrisināšanas metodi, veido studentus par kvalificētiem informācijas avotu lietotājiem, tādējādi palielinot savu atbildību par savu mācīšanos.

Lai iegūtu vajadzīgo informāciju, cilvēkiem ir daudz iespēju. Viena iespēja ir izmantot informācijas izguves sistēmu no datubāzēm vai atrast bibliotēkā. Vēl cita iespēja ir izvēlēties atbilstošu tiešo parādību izmeklēšanas metodi: piemēram, ārstu, arheologu un astronomu parādību atklāšana bieži ir atkarīga no to fiziskās pārbaudes. Turklāt matemātiķi, ķīmiķi, fiziķi bieži izmanto statistiskās programmatūras vai simulēšanu mākslīgos apstākļus, lai novērotu un analizētu parādību mijiedarbību. Visu līmeņu programmu studentu progress veidojas caur vajadzību atkārtot iespējas meklēt, izvērtēt un pārvaldīt informāciju, kas iegūta no dažādiem avotiem, izmantojot to ar studiju priekšmetiem saistītās pētniecības metodēm.

Kvalificētākā un atvērtākā atbalsta struktūra augstskolā šim procesam ir bibliotēka, kuras profesionālie bibliotekāri var veidot savu mācību sistēmu personāla informācijpratības attīstībai:

- Informācijpratības kurss studiju programmas ietvaros, par kura sekmīgu nokārtošanu students saņem atbilstošus kredītpunktus. Šo kursu var realizēt auditoriju darbā, tālmācībā vai jaukta tipa mācībās;
- Bibliotēkas speciālistu sagatavots e-kurss studējošo patstāvīgai informācijpratības iemaņu apguvei ar iespēju saņemt tiešsaistes bibliotekāru konsultācijas neskaidro jautājumu precizēšanai;
- Lekcijas par bibliotēkas pakalpojumiem, datubāzu izmantošanu, informācijas meklēšanas un izguves stratēģijām, bibliogrāfiju veidošanu u.c. tematiem;
- Bibliotekāru mutvārdu konsultācijas ar demonstrācijas iespējām klātienē un tiešsaistē;
- Metodisko materiālu sagatavošana un izdošana ar mērķi nostiprināt informācijpratības iemaņas, atbalstīt mācību norisi un palīdzēt studentu patstāvīgā pētniecības darbā. Palīgmateriālu formāta (papīra, elektroniskā, vizuālā utt.) izvēle notiek izvērtējot maksimāli sasniedzamo efektivitātes līmeni.

Mācību darbs informācijpratības attīstībai ir augstskolas bibliotēkas viena no darbības pamatfunkcijām, bet mācību sistēma veidojama un attīstāma saskaņā ar studiju programmu un mācību metožu attīstību augstskolā. Vadlīnijas šādas sistēmas izstrādei varētu noteikt dažādu līmeņu valstī, nozarē vai augstskolā izstrādāti un pieņemti informācijpratības standarti.

Studentu informācijpratība un novērtēšana *Students' information literacy and evaluation*

Pārskatot savu misiju un darbības mērķus, augstskolai ir jānovērtē kā informācijpratība var uzlabot mācīšanos un pilnveidot organizācijas darba efektivitāti. Augstskolai konceptuāli ir jāpieņem lēmums par informācijpratības nozīmi mācību darbā. Pozitīva lēmuma situācijā augstskola veido savu informācijpratības standartu vai pievienojas jau izstrādāta nozares standarta ieviešanai.

Standartam ir jādefinē zināšanas un prasmes, to rezultatīvie rādītāji. Standarti orientējas uz studentu vajadzībām augstākās izglītības visos līmeņos, norāda virkni sasniedzamo rezultātu studenta informācijpratības progresa novērtēšanai. Šie rezultāti kalpo kā norādes fakultātei, bibliotekāriem un citiem, lai attīstītu mācību metodes un līdzekļus. Īstenojot augstākajā izglītībā izstrādātos informācijpratības standartus, augstskolām ir nepieciešams atzīt, ka dažāda līmeņa domāšanas prasmes ir saistītas ar dažādiem studiju rezultātiem. Apspriežot novērtēšanas metodes, fakultātes, bibliotekāri un citi sadarbībā atradīs produktīvus pasākumus sistemātisku un visaptverošu informācijpratības programmu realizēšanai. Programmai vajadzētu aptvert visus studentus, precizējot to turpmākās attīstības iespējas un nostiprinot jau sasniegtos mācību mērķus.

Izstrādājot un izmantojot noteiktus standartus mācību procesā, var attīstīt noteiktas institūcijas, nozares, sabiedrības informācijpratības līmeni: soli pa solim, pārejot no viena uz citu izglītības līmeni. Zemāk aprakstītais standarta daļas piemērs parāda studentu mācību gaitā iegūto informācijas meklēšanas kompetenču saturu. (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2012*)

1. Informācijpratīgs students formulē informācijas vajadzību.

Kompetences saturs:

- a. ar darba vadītāju pārrunā, piedalās diskusijās, studentu darbgrupās un elektroniskās diskusijās, lai izprastu pētniecības tēmu, nosaka citas informācijas avotu nepieciešamību;
- b. veido tēzes un formulē jautājumus atbilstoši informācijas vajadzībām;
- c. pēta vispārējos informācijas avotus padziļinātai temata izpratnei;
- d. precizē vai izmaina informācijas vajadzības;
- e. konceptuāli uzskaita galveno un pētāmo terminoloģiju;
- f. atzīst, ka esošo informāciju var apvienot ar sākotnējo domu, eksperimentu, un /vai analīzi jaunas informācijas radīšanai.

2. Informācijpratīgs students identificē dažādus potenciālo informācijas avotu veidus un formātus.

Kompetences saturs:

- a. pārzina formālos un neformālos informācijas avotus, informācijas organizāciju un izplatību;

- b. izprot informācijas organizāciju disciplīnās un tā ietekmi uz informācijas pieejamību;
 - c. identificē vērtību un potenciālo resursu dažādo formātu atšķirības, piemēram, multimediji, datubāzes, privātā, dati, audio/vizuālie, grāmata);
 - d. identificē mērķi un iespējamo resursu auditoriju, piemēram, publiska/zinātniska, mūsdienu/vēsturisks;
 - e. nodala primāros un sekundāros avotus, izprotot to atšķirīgo lietošanu un nozīmi katrā disciplīnā;
 - f. saprot, ka informācija var būt nepieciešama izejošo datu veidošanai no pirmavotiem.
3. *Informācijpratīgs students saskata patērētā un nepieciešamās informācijas ieguvumu sakarības.*

Kompetences saturs:

- a. nosaka nepieciešamās informācijas pieejamību un pieņem lēmumus par paplašinātu informācijas meklēšanu arī pēc lokāliem resursiem (piem., starpbibliotēku abonementā, izmantojot resursus citās atmiņu institūcijās, iegūstot attēlus, video, tekstu un skaņu ierakstus);
 - b. izskata iespēju izmantot citu valodu vai prasmes (piem., ārvalstu publikācijas vai uz nozaru pamata), lai savāktu nepieciešamo informāciju un izprastu tās kontekstu;
 - c. izveido reālu darba plānu un laika grafiku nepieciešamās informācijas ieguvei.
4. *Informācijpratīgs students atkārtoti novērtē nepieciešamās informācijas raksturu un apjomu.*

Kompetences saturs:

- a. pārskata sākotnējās informācijas vajadzības precizējot, pārskatot vai precizējot jautājumu;
- b. apraksta kritērijus lēmumu un informācijas izvēles izdarīšanā.

Minētie četri posmi kompetences pielietojumā radošā pētnieciskā darbā ar informācijas avotiem demonstrē rīcības pēctecību un dialektisko attīstību, kas nepieciešama informācijpratības attīstības procesā un pārejā uz nākošo augstāko līmeni. Saglabājot standartizētu mācību virzību, var nodrošināt vispārēju informācijpratības attīstību studējošo sabiedrībā un sabiedrībā kopumā.

Secinājumi **Conclusions**

1. Sabiedrībā jāveicina un ir jānostiprinās izpratnei par informācijpratības nozīmi studiju procesā, mūžizglītībā un cilvēka veiksmīgai profesionālai darbībai un personiskai dzīvei mūža garumā.
2. Nepieciešami vispārēji sabiedrības informācijpratības pētījumi, to rezultātu analīze, lai eksperti, pasniedzēji un praktiķi varētu ieviest efektīvas

- iniciatīvas situācijas attīstībai. Situācijas analīzes rezultāti publiskojami, lai rosinātu ideju attīstību turpmākai informācijpratības izaugsmei.
3. Izstrādājamas Latvijas ilgtspējīgas sabiedrības informācijpratības vadlīnijas, augstākās izglītības informācijpratības standarti un to izmantošanas kārtību.
 4. Augstākās izglītības programmās jāiekļauj Informācijpratības kurss kā obligāts studiju kurss, par kura apguvi students saņem atbilstošus kredītpunktus. Paralēli tam jāizvirza prasība augstskolām informācijprasības kompetenču apguvi integrēt visos studijuursos un augstskolu bibliotēkām realizēt mācību sistēmu kā atbalstu informācijpratības līmeņa izaugsmes veicināšanai augstskolā un sabiedrībā kopumā.
 5. Informācijpratības kompetences atzīt kā nepieciešamās mācību procesā iegūstamās kompetences visu studiju programmu akreditācijas saņemšanai.
 6. Informācijpratības izaugsmi augstskolā var nodrošināt tikai informācijpratīgs personāls: mācībspēki un bibliotekāri. Tāpēc prasībām personāla kvalifikācijai un attīstībai augstskolā ir pievēršama liela uzmanība.

Summary

Kopsavilkums

Concept of information literacy in society is changing and evolving with the rapid changes in the information environment. Understanding the concept evolves in a given period of challenges in every country, every community and professional institution. Large amount of information diversity and volume makes to strengthen the awareness of the of information literacy importance, to promote the growth of human learning, professional development, public and private life. Information literacy has a special role in higher education system as a part of the learning process. It importance is visible in the university education process where problem solving is a key teaching method.

A strategic policy of university provides the success of teaching and learning for information literacy competencies. The major partners are the faculty, the library and the university administration. Each of the partners making own contribution to their competence and responsibility. Quality of higher education and development can promote information literacy standards to provide a joint and general education level of development according to each individual's abilities and needs.

Literatūra

Bibliography

1. Gudakovska, I. (2002). No informācijprasmēm līdz informācijpratībai. *Bibliotēka un sabiedrība*. 3.sēj., 74.-83.lpp. Rīga: Latvijas Universitāte. Bibliotēkzinātnes un informācijas zinātnes nodaļa.
2. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL, 2012)*. <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>
3. *Intersections of Scholarly Communication and Information Literacy: Creating Strategic Collaborations for a Changing Academic Environment (2013)*. <http://acrl.ala.org/intersections/>

4. Johnston, B. & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: a review and case study. *Studies in higher education*, 28 (3)
5. *American Library Association (1989) Presidential Committee on Information Literacy. Final Report.* Chicago: American Library Association.
6. *Информационная Грамотность: Международные Перспективы (2010).* Секция информационной грамотности ИФЛА. Москва: МЦБС

Iveta Gudakovska	Latvijas Universitāte Raiņa bulvāris19, Rīga, LV - 1586 E-pasts: Iveta.Gudakovska@lu.lv Tel.: +371 6703 44 39
-----------------------------	--

SUSTAINABILITY OF FAMILY VALUES THROUGHOUT THE GENERATIONS AS VIEWED BY THE BACHELOR PROGRAM STUDENTS

**Dzintra Ilisko,
Marite Kravale - Paulina**
Daugavpils University
Institute of Sustainable Education

***Abstract.** The meaning of a term “family” differs from one group of people to another and changes over time. The definition has important political, economic, social and ecological consequences, often determining family members’ roles, rights and obligations. Maintaining and fostering the value of strong families ensures a sustainable development of a country. Strong family with stable values is an excellent instrument of resistance and adaptation to the external world and pressures. The study presents the survey done on bachelor program students’ view on sustainability and how they maintain family values throughout the generations. This helps to build bridges over the traditional and the modernity aspects that emerge in the society’s contemporary understanding of a family as a structural and spiritual unit. The methods of the research employed are the following: the study presents a qualitative research that comprises the content analyses of fifty six essays on a perception of a family by the bachelor programme students from one regional university of Latvia. The data is supported by the focus group interviews carried out with the full time students that are employed in the educational courses „Family pedagogy” and „Social pedagogy” (n = 111).*

***Key words:** sustainability of family values, students’ view, traditional versus modernity.*

Defying the family

Based on the Convention of Human Rights, family can be defined as basic societal unit, and the task of the society is to offer all the necessary support and protection to the family, so that the family can undertake all the responsibilities to ensure a favourable environment for the harmonious development of a child. Family is regarded as one of the most significant socialization institutions for the child, and therefore this is essential to evaluate and to understand the value system of young people, so that values are not oriented only towards the egoistic aims set by parents but the understanding the significance of the role of a family in upbringing of children.

Family should be understood as a complex psycho - physical, spiritual, culturally historical, and a dynamic unit. The way we define family depends of cultural values, social, economic, personal and political contexts. The family should be viewed as influenced by the socio - cultural, political – economic and historical contexts of the time. In the contemporary society considerable changes took place in the society that also has determined the way we define the family. The roles and the functions in the family have changed a lot since women have gained considerable degree of personal and economic autonomy. Changing attitudes about women’s roles and non – conventional forms of families have

caused a low child birth and an increasing number of divorces. Among the changes that need to be mentioned are the following: the increasing number of single parent families, children born in unmarried mothers' families, changes in lifestyles, a breakdown of marriages, and an increasing number of divorces in the families. Traditional division of roles in the family does not allow to view a man as a bread provider and mother as the one who cares about children any longer. Families lose their ability to cope with the demands placed upon it. Family is not capable any more of providing a safe and nurturing place where children can grow up and become happy. Alcoholism among youth is one of the social and family problems. Youth dropping out of school have increased dramatically. Regardless of structure, a family's role is to sustain, to support, and to nourish its children is an imperative.

Families continue the process of integration into European cultural and spiritual values system that emphasises individualization and women's autonomy. Despite of political, ideological and societal changes, the intergenerational transmission of cultural values in the family remains the same. Moral qualities and honour has always been among Latvian family values. Though, value orientations of young people should not be seen as static but rather as a dynamic and changing, depending on many factors (Syrkin, & Lesthaeghe, 2004).

As it is declared in the priorities of second half of the UNESCO decade of Education for Sustainable Development (ESD), the emphases is on values, that includes: respect for others, respect for the maintenance of culture traditions, including those of present and future generations; respect for differences and diversity; for the environment, and for the resources of the planet we inhabit. In addition, education should enable younger generation to understand the tradition, values and culture of older traditions and work towards developing one's tradition and culture. ESD aims to move us to adopting behaviors and practices which enable a young person to live a happy and sustainable life.

Consistency of values throughout the generations

Transmission of values from one generation to another involves young people's voluntary acceptance of values as important for them. Voluntary accepted and internalized values allow a self - regulated action of young people. Transmission of family values should be seen as a two - way process: child's perception of parent's values, and, secondly, acceptance, or rejection of values (Knafo & Schwartz, 2009). Intrinsic motivation to accept parental values is not perceived any longer as a threat to young people's autonomy. Soenens, et. al. (2007) emphasizes that parents who support their children's perspective, provide more choices and freedom for action, allow their children to act upon their personal values, they can establish a more sincere relations in a family.

Values are influencing one's attitudes and behaviours. We can use frames as mental structures that shape our ideas, perceptions and interpretations over time

(Cienki, 2007). Some frames are deeply rooted, broader in scope, and may be applied across a variety of different situations, some are shallower. Frames reflect associations that exist between one's concepts and values, and serve as vehicles for engaging and strengthening values. Life provides opportunities and constraints to pursue the growth of certain values. Experiences themselves are not value-free.

In 2013 upon the request of the Ministry of Education and Science, SIA "Excolo Latvia" has carried out a research about the possibilities, abilities and attitudes of youth. The participants of the research were 1063 young people in the age group from 13 - 25. The research reveals that youth consider as significant such values as family and career. In a future perspective they consider significant how to balance between values of work and family, because youth expectations in both spheres are very high (IZM, 2013). Youth don't mention marital life as a significant value; rather they place a priority on informal partnership relations (IZM, 2013). In a long run there might be concerns raising about the non registered families (IZM, 2013).

By determining the content of values and taking into account the time context, this is essential to define philosophical bases of the study. By placing emphases on psychoanalytical humanism, we need to acknowledge that among the most significant values to be mentioned is love. Love includes basic elements, such as care, responsibility, respect and knowledge (Fromms, 2009). The analyses of problem situations with students as a part of a study course, accentuates values that form the existential bases of a human being.

The ownership and decision of a value lies with the young person. Values cannot be forced, even if conveyed with good intentions. The internalization of values is not possible unless the young person perceives values as his/her own. Families may impose their values and may succeed in making their children to articulate them, but this does not make the young learners will live out according to those values when they are out of the learning environment.

Research methodology

Respondents, socio - demographic information. In total (n = 111), 2nd and 3rd year students from Bachelor degree program took part in this study within the age group from 21 - 25, consisting of 42 male and 69 female respondents. Within the framework of the study course „Social pedagogy,” the students were asked to write down an essay about the family values, afterwards they were asked to determine family values in a time perspective: interviewing the past, the present and the future, followed by the focus group discussion. Research was carried out in 2012. / 2013.

Participants were asked to write down their personal information: gender, age, educational level, professional position and family characteristics. They were asked to write down and rank ten the most significant values that dominate in

their values system and ten values that they want to take as a bases for building their own families. Afterwards, during the focus group interviews they were asked to share their opinion on discuss how they internalize family values and which they consider as the most significant in building their own families and upbringing their own children. The aim was to indentify consistencies in the transmission process of family values.

The emphases of this study were on how Bachelor program students formulate their own value system which they live by now and which values do they consider as more significant for building their own families. The focus is on how values of their parents affect their moral development and which value is persistent throughout time.

Research methods

The aim of this study was to explore how students view family values and which are the most essential values that sustain throughout times. The following research methods were employed in this study: essay, questionnaire, focus group interviews.

Essays may be defined as a small piece of art that allows the author to express his/her views and a subjective attitude towards the issue of study. Students were asked to write down their opinion about the values they inherited from their families. The analyses of essays reveals the basic values which students have inherited from their families and pointed out the values which the students want to take as a bases for building their own families.

Questionnaires. Students were asked to write down ten basic values in a time line: past, present and the future. Therefore, the authors have identified values which are repeated, if the students consider those values important.

Focus group discussion. The research comprises six focus group interviews about the values which students consider as sustainable in the family context. The students were interviewed in groups, in total, comprising six groups. The length of interviews was one and a half hours. The data gained from the focus group interviews are reflected as theses.

Limitations of the study. The study has some limitations. The sample does not allow making generalizations. For the further research the authors suggest longitudinal studies and in - depth interviews to gain deeper understanding about value transmission processes in the families of young people from the self - reported data of young people. For the further research it would be advisable to include not only self- reported data but also some graphic research instruments.

Research findings

The analyses of data gained from the essays and questionnaires indicate that the students, despite of their family experience, name only positive values, for example, ability to admire, to be proud of, the ability to find joy in one's life, ability to keep secrets, and the ability to be diligent. The analyses of 2553 values

named by the students, allowed to group values in similar categories or groups. By doing so, the authors have gained 251 values. The analyses of values within the time perspective, indicates to 89 values inherited from their parents, 94 values describing current family values, and 68 future oriented values. The analyses of the content of values point to the social, culture and environmental aspects of values. Economic aspect was not mentioned in self - reported data gained from the student.

There are both trends that are evident in students' responses that contrast openness to change values (autonomy, self - directedness, readiness for new experiences), and to incorporate new values in one's repertoire, different from the one's practiced in families and conservation of family values (security, tradition, self- restriction, self – sacrifice). As Schwartz (1992) argues, that the more imbedded are the individual's set of values, the least likely he/she experiences the conflict between opposing values. The more unstable is one's values system; the more possibilities there are appear to arise for the conflict of values.

The students named values that were significant in their families in the past and at the present moment, but those values were not clearly defined in the future perspective.

	Values of the past and present	Future values
Personal/Culture aspect	Support, diligence, kindness hope.	x- not mentioned
Social aspect	Sharing with others, ability to listen.	
Environmental aspect	Independence, love of work	

Fig.1. Values in a time perspective

Research data indicates to a number of values that make only significance for them in the future.

	Future values	Values in the past and present
Personal/Culture aspect	Respect of the individual. Culture of work. Freedom of action. Independence	x- not mentioned
Social aspect	Flexibility, future thinking. Daring	
Environmental aspect	Real society	

Fig. 2. Values in time perspective

The analyses of the content of values in time perspective, one needs to conclude there are two distinct values as appeared in students' questionnaires, namely, respect of a person and patriotism. These values are mentioned as present in the past and as desirable in the future, though, not mentioned as

describing present existence. Therefore this requires a deeper understanding that is possible by the use of focus group interviews.

Among the dominant values emphasized by the students, there is a sustainability idea that is imbedded. In questionnaires the students have indicated to such values as love, respect, responsibility, health which in their essence are fundamental values. These values can be seen as metacontent and as values that are eternal values. Students have developed their own attitude and value system as a result of socialization in their families but one need to admit the influence of education on students' deeper understanding of intergenerational interconnectedness and responsibility.

Results of focus group interviews

The main conclusions that arose out of focus group interviews were the following:

Parents play the most significant role in preserving and transmitting values to their children. This is essential for the children to have both parents, in spite of some informality of family relationships.

Parents are responsible for preserving certain norms and values. The values of teachers may differ from their student's values as a result of generation gap.

Values that are determined only in the past and present are not reflected in students' future visions, mean that future is quite vague; future can be seen as a new challenge.

Sustainability of values can best be described by flexibility; deeper understanding of culture and hopes that in future might be communicated in families.

Students desire to be respected, though they feel that they themselves cannot be open to the diversity.

Students wish to view their children as patriots, but they are not confident themselves if they may not leave the country themselves. In most cases financial and material factors are being considered as domineering.

Conclusions

A sustainable family is able to create a safe, positive, and supportive environment for all family members to develop their potential. Sustainable families can be maintained by strengthening intergenerational connectedness in value transmission. Healthy and sustainable families transmit to a younger generation values, attitudes, behavior patterns, and expectations about parenting, relationships, and decision-making.

Strong families maintain intergenerational connectedness and support networks. A sustainable family is a critical national resource. Families should offer a safe

place where young people feel comfortable and secure, and to find a support in facing the challenges of the daily.

Research indicates that internalized family values of young people are not necessarily identical to parent's personal values. Intergenerational differences between perceived family values and young people's personal values were seen in two aspects: openness to change, modernity (readiness for risk, new experiences, change) and conservation (tradition, security, order).

Women have slightly higher endorsement of parental values than males and they develop value priorities that are similar to their parents' values. Females accepted their parents socialized values more than males. They consider this essential to attend the needs of others in the family and to conform to their expectations.

In order to transmit the values, parents like the most to see in their off springs' lives, they need to build a caring family environment where there is a respect for the autonomy of young people in the families.

Universities have to educate young people how to value, to choose among alternatives, and to translate knowledge and skills into practice.

Kopsavilkums

Jēdziens "Ģimene" ir mainījies laika gaitā, un tās definīcija ir mainījusies, atkarībā no tā, kurš to definē. Definīcijas formulējumam ir nopietna politiska, ekonomiska, sociāla un ekoloģiska ietekme. Ģimenes atšķirīgais traktējums nosaka ģimenes locekļu lomas, pienākumus un atbildību ilgtspējīgā skatījumā. Stipras ģimenes attīstības veicināšana nodrošinās ilgtspējīgu sabiedrības attīstību. Stipras ģimenes ar stabilu vērtību sistēmu ir veiksmīgs valsts instruments ģimenes ilgtspējai stiprināšanai dažādu ekonomisko un politisku krīžu kontekstā. Pētījums atspoguļo pilna laika bakalaura programmas studentu skatījumu uz ģimenes vērtību ilgtspēju laika griežos. Pētījums ļauj izprast saikni starp ģimenes tradīcijām un inovatīvo, moderno, kas ienāk mūsdienu jaunatnes skatījumā par ģimenes kā strukturālas un garīgas vienības vērtībām. Pētījumā ir izmantota kvalitatīvā metodoloģija, kas ietver sevī eseju satura analīzi, un atspoguļo studentu izpratni par to, kā ir mainījušās ģimenes vērtības laika griežos. Sešas focus grupu intervijas papildina pētījumu ar studentu padziļinātas izpratnes traktējumu par ģimenes vērtībām.

Bibliography

1. Cienki, A. (2007). Frames, idealized cognitive models, and domains. In Geeraerts, D and H. Cuyckens. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford: OUP, pp. 170–187.
2. Izglītības un zinātnes ministrija (2013) *Jaunatnes politikas pētnieka – eksperta pakalpojumu nodrošināšana Eiropas Jaunatnes politikas zināšanu centrā. Jauniešu iespēju, attieksmju un vērtību pētījums [Youth politics for ensuring service of a researcher – expert in the Youth centre. Research on youth values, attitudes and possibilities]*.

- http://izm.izm.gov.lv/upload_file/jaunatne/IZM_EKCYP_Jauniesu_aptauja_Excolo_2013.pdf (as viewed in 10.03.2013.)
3. Konvencija par bērna tiesībām <http://www.likumi.lv/doc.php?id=85620>
 4. Fromms, E. (2009). *Mīlestības māksla*. Jumava.
 5. Gardner, R., Cairns, J. and Lawton, D. (2003). *Education for values: morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. London: Routledge.
 6. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca [Dictionary of pedagogical terminology]* (2000). Rīga, Zvaigzne ABC.
 7. Knafo, A & Schwartz, S. H. (2009.) Accounting for parent-child value congruence: Theoretical considerations and empirical evidence, in U. Schonpflug (Ed). *Cultural transmission. Psychological, developmental, social and methodological aspects* (New York: Cambridge University Press), 240-268.
 8. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, M., Luyckx, K., et al (2007). Conceptualizing parental autonomy support: adolescent perception of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43 (3), 633 - 646.
 9. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 25, pp. 1–69, San Diego, CA: Academic Press.
 10. Syrkin, J., Lesthaeghe, R. (2004). Value orientations and the Second Demographic Transition (SDT) in Northern, Western, Southern Europe: Un update. *Demographic Research*, 3 45-86.

Dzintra Ilisko	Daugavpils University Institute of Sustainable Education Latvia E-pasts: dzintra.ilisko@du.lv Tel.: +371 2 9378690
Marite Kravale - Paulina	Daugavpils University Institute of Sustainable Education Latvia E-pasts: marite.kravale@du.lv Tel.: +371 29739686

PEDAGOGA SOCIĀLĀS LOMAS MILITARIZĒTĀ MĀCĪBU IESTĀDĒ

Social Roles of the Teacher in Militarized Educational Institution

Alens Indriksons
Valsts robežsardzes koledža

***Abstract.** In our daily life, in society we are fulfilling a variety of roles. Teacher in educational institution has a number of roles which are performed to achieve the objectives of the educational process. In contradistinction to vocational education institutions, militarized educational institutions train staff for performance of specific tasks. The main task is to make the personnel ready for practical service. Militarized educational institutions are working on the basis of principle of one man management. Teacher in such institutions is an official with the service rank and in educational process he performs specific roles as a result of service relationship. The present paper discovers the nature of specific roles and how they effect achieving the goal in militarized educational institution.*

***Key words:** social roles, militarized educational institution.*

Ievads *Introduction*

Izglītības paradigmu maiņa, pāreja no modernisma laikmeta normatīvās pedagoģijas uz postmodernisma pedagoģiju, savukārt no tās uz jaunā laikmeta sociālzinātnisko paradigmu pedagoģijā prasa milzīgu atdevi, kreativitāti izglītības sistēmas mērķtiecīgā attīstībā (Šmite, 2006). Vairāki zinātnieki (Handley, 1973; Ryans, 1970; Harden & Crosby, 2000) savos pētījumos aplūkoja pedagogu kā vienu no efektīvas mācīšanās faktoriem, kur uzsvars tika likts uz veiksmīga pedagoga personības rakstura īpašību noteikšanu. Līdz ar to uzmanības centrā nonāca pedagoga dažādās lomas, kuras tiek realizētas izglītības procesa laikā.

Militarizētās mācību iestādes galvenais uzdevums ir sagatavot personālu praktiskajam dienestam. Atšķirībā no profesionālajām izglītības iestādēm, kuras ir Izglītības un zinātnes ministrijas pakļautībā, militarizētās mācību iestādes atrodas to ministriju pakļautībā, kuru uzdevumā tās veic mācību procesa īstenošanu un kuru vajadzībām tiek gatavots personāls. Tās darbojas, pamatojoties uz vienvadības principu, un to darbību reglamentē dienesta gaitu regulējošie normatīvie akti. Mācību procesā iesaistītais personāls, kurš realizē mācību procesu un personāls, kurš to apgūst, savstarpēji atrodas dienesta attiecībās. Ar jēdzienu „dienests” ir jāsaprot attiecības, kas tiek regulētas ar speciālu normatīvo aktu palīdzību.

Atšķirībā no citām izglītības iestādēm, pedagogs militarizētā mācību iestādē pilda arī citas specifiskas lomas, kas izriet no dienesta attiecību pastāvēšanas.

Pētījuma mērķis ir izpētīt pedagoga specifiskās lomas un to ietekmi uz mācību procesa mērķu sasniegšanu militarizētās mācību iestādēs.

Pētījums tika veikts sekojošās militarizētās mācību iestādēs: Latvijas Republikas Valsts robežsardzes koledžā un Igaunijas Republikas Drošības zinātņu akadēmijas Policijas un Robežsardzes koledžā.

Sociālā loma un tās būtība *Social role and its nature*

Mūsu ikdienas dzīvē mēs sabiedrībā pildām dažādas lomas. No dažām lomām ir neiespējami izvairīties (piemēram, tēva vai mātes loma), dažas lomas var tikt mums uzspiestas atkarībā no apstākļiem un dzīves situācijām (piemēram, students), dažas lomas mēs paši izvēlamies pildīt (piemēram, skolotājs). Lielāko tiesu no lomām, kuras mēs spēlējam, palīdz mums izteikt savu īsto dabu. Dažkārt mēs paši pat neapzināties, ka noteiktā laikā un vietā mēs spēlējam kādu noteiktu lomu. S.Omārova (1998) norāda, ka saskarsmes procesā cilvēki spēlē dažādas lomas: sociālās, starppersonu un individuālās. Ar sociālo lomu ir jāsaprot tāda uzvedība, kāda tiek sagaidīta no apkārtējo puses, ņemot vērā mūsu statusu un izpildāmās funkcijas konkrētā vietā konkrētos apstākļos (Добрович, 1980). Starppersonu loma ir tā uzvedība, kuru no mums gaida otrs cilvēks, balstoties uz mūsu attiecību priekšvēsturi (Добрович, 1980). Individuālā loma – tā ir uzvedība, kuru mēs gaidām paši no sevis, balstoties uz savu priekšstatu par sevi (es tēlu) (Omārova, 1998).

Izglītības process ir komplekss pasākumu loks, tādēļ pedagogam mācību procesā ir vairākas lomas. Loma ir personības sociālā funkcija, pieņemtajām normām atbilstošs uzvedības veids, ko nosaka personības statuss jeb pozīcija sabiedrībā vai starppersonu attiecību (komunikāciju) sistēmā (Omārova, 1996). M.Ļavniece un D.Škuškovnika (2002) definē, ka sociālā loma ir personības statusam atbilstošs uzvedības veids noteiktā sabiedrībā, un lai tā izveidotu, ir vajadzīga normu sistēma, kas nosaka, kā cilvēkam ir jāuzvedas noteiktajā sociālajā pozīcijā.

Sociālās lomas normatīvajā struktūrā ietilpst četri galvenie elementi:

- konkrētajai lomai atbilstošās uzvedības apraksts;
- noteikumi un prasības, kas tiek izvirzītas uzvedībai;
- noteiktās lomas izpildes vērtējuma kritēriji;
- sankcija – sociālās sekas kādai noteiktai uzvedībai lomas prasību ietvaros (Радугин & Радугин, 1994).

E.V.Beltrans (Beltran, 2011) pedagoga lomu saredz mācību apstākļu radīšanā un mērķorientētu zināšanu došanā izglītojamajiem. R.Hardens un J.Crosbijs (Harden & Crosby, 2000) sagrupē pedagoga lomas sešās nozarēs: informācijas nogādātājs, modelis, veicinātājs, vērtētājs, plānotājs un izmantojamo mācību resursu radītājs. Lai pedagogs varētu pildīt iepriekšminētās lomas, viņam ir jābūt nepieciešamajām rakstura īpašībām, atbilstošam spējām,

zināšanām, prasmēm un iemaņām. I.Ivičs un līdzautori (Ivič, 2001) arī uzskata, ka mūsdienās pedagogam vajadzētu kooperēties ar vecākiem, iesaistot tos izglītības procesos, lai gan galvenais pedagoga aktivitāšu virziens paliek mācīšana un izglītošana. Savukārt S.Omārova (1996) norāda, ka lomu izpilde ir radošs process, jo katrs indivīds interpretē savu lomu atbilstoši individuālajai izpratnei, aplūkojot lomas prasības caur savas individualitātes prizmu.

Pedagoga specifiskās lomas militarizētā mācību iestādē *Specific roles of the teacher in the militarized educational institution*

Militarizētās mācību iestādes galvenais uzdevums ir sagatavot personālu praktiskajam dienestam. Atšķirībā no civilām profesionālajām izglītības iestādēm, militarizētās mācību iestādes atrodas to ministriju padotībā, kuru uzdevumā tās veic mācību procesa realizāciju, un kuru vajadzībām tiek gatavots personāls un līdz ar to, primārie ir dienesta gaitu reglamentējošie normatīvie akti. Tās darbojas, pamatojoties uz vienvadības principu un vienotā hierarhiskā sistēmā, kur viena amatpersona ir padota citai amatpersonai, tādēļ dominējošā izglītības pieeja mācību procesa mērķu īstenošanai šādās mācību iestādēs, ir tehnokrātiskā pieeja, kurā galvenais uzsvars tiek likts uz jaunu zināšanu kvantitatīvu apguvi, pastāvīgu nepieciešamību papildināt esošās zināšanas, paaugstināt kvalifikāciju.

Dominējošais komunikācijas veids šajās mācību iestādēs ir lejupejoša komunikācija, un tā izpaužas kā pavēļu došana no augstākstāvošo priekšnieku puses. Mācību procesā šāds vienvirziena komunikācijas veids ir apgrūtināošs mācību procesa mērķu sasniegšanas apstāklis, jo, kā atzīst V. Zelmenis (2000), mācību process ir divpusēji aktīva dinamiska sistēma, kur skolotājs māca, bet skolēns mācās, un pilnvērtīgi rezultāti ir iespējami tikai tad, ja tiek nodrošināta abu pušu mērķtiecīga aktivitāte. Atgriezeniskā komunikācija starp mācībbspēkiem un izglītojamiem ir apgrūtināta, jo nereti izglītojamajam militarizētā mācību iestādē ir psiholoģiski grūti komunicēties ar augstākas pakāpes un ieņemamā amata pedagogu mācību procesa gaitā.

Veicot pētījumus promocijas darba "Lietišķās komunikācijas prasmes Valsts robežsardzes koledžā" ietvaros, esam nonākuši pie vairākiem secinājumiem, ka militarizētās mācību iestādēs pedagoģiskajam procesam ir savas īpatnības, kuras var formulēt sekojoši:

- 1) mācībbspēki un izglītojamie mācību procesa realizācijas gaitā savstarpēji atrodas dienesta attiecībās;
- 2) pedagogam šāda iestādē sakarā ar dienesta pienākumu pildīšanu bez pedagoģiskā darba ir arī citas papildus funkcijas un pienākumi, kas attiecībā pret mācību procesu var būt primāri;
- 3) mācībbspēku rīcībā vienmēr ir reāli instrumenti un ietekmēšanas līdzekļi (sankcijas) disciplīnas nodrošināšanai mācību procesa laikā, kas ir atrunāti dienesta gaitu reglamentējošos normatīvajos aktos;

- 4) nepieciešamības gadījumā pedagogam militarizētā mācību iestādē krīzes situācijā ir jābūt spējīgam vadīt padoto personālu komandiera lomā;
- 5) mācību process tiek pakārtots dienesta nepieciešamībai un vajadzībām;
- 6) daži mācību priekšmeti ietver sevī vingrinājumus, kas ir saistīti ar lielu psiholoģisko grūtību pārvarēšanu;
- 7) ļoti bieži pedagogs realizē vairākus mācību priekšmetus, līdz ar to viņam ir jābūt ļoti plaša profila speciālistam, kā arī specifisku nodarbību vadīšanai var tikt nozīmēti vairāki pedagogi vienlaicīgi.

Pētījumi parādīja, ka militarizēta mācību iestāde ir institūcija, kurā ir diezgan skaidri noteikts tajā darbojošos personu lomu sadalījums. No izglītojamajiem tiek sagaidīta pedagoga prasību bezierunu izpilde, uzmanība, kad pedagogs māca. Savukārt no pedagoga tiek sagaidītas tādas darbības kā instrukcijas, kontrole, virzītājs, palīgs vai disciplinētājs. Šāds lomu sadalījums ir traucējošs apstākļiem veiksmīgai mācību procesa norisei, jo tiek apgrūtināta abu lomu sadarbība. Mācību procesa veiksmīga mērķa sasniegšana ir atkarīga no pedagoga un izglītojamā spējas sadarboties vienam ar otru. Taču ja saskarsme kādā grupā ir noteikta ar ļoti stingriem likumiem (piemēram, armijā), tad ir grūti savu lomu un saskarsmi padarīt cilvēciskāku un brīvāku, un cilvēks var pretoties lomas prasībām, ja tā ir pretrunā ar viņa priekšstatiem (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002).

Pedagoga profesionālās darbības kvalitāte ir atkarīga no vairākiem faktoriem. Daži pētnieki uzskata, ka noteicošā loma ir iekšējiem faktoriem – pedagoga spējām, rakstura īpašībām, to motivācijas utt. (Bernard, 1972; Deci & Ryan, 1987). Savukārt daži akcentē ārējo faktoru nozīmi – izglītības iestādes aprīkojumu, likumdošanu u.c. (Edmonds, 1983). Savukārt D.G.Ryans (Ryans, 1970) uzskata, ka pedagoga darbības kvalitāte ir atkarīga no trīs galvenajiem faktoriem – pedagoga atklātuma, atbildības un spējas būt radošam.

Tradicionāli tiek nodalītas divas galvenās pedagogu lomu grupas: pirmā tiek saistīta ar izglītojamo personības attīstību, bet otra ar zināšanu apguvi. Pedagogam klasē ir divas galvenās lomas: radīt nepieciešamos apstākļus veiksmīgai mācību procesa norisei un zināšanu nodošana izglītojamajiem. Tās abas papildina viena otru un patiesībā tās ir ļoti grūti atdalīt vienu no otras, un ļoti bieži pedagoga darbība klasē ir abu lomu vienlaicīga spēle.

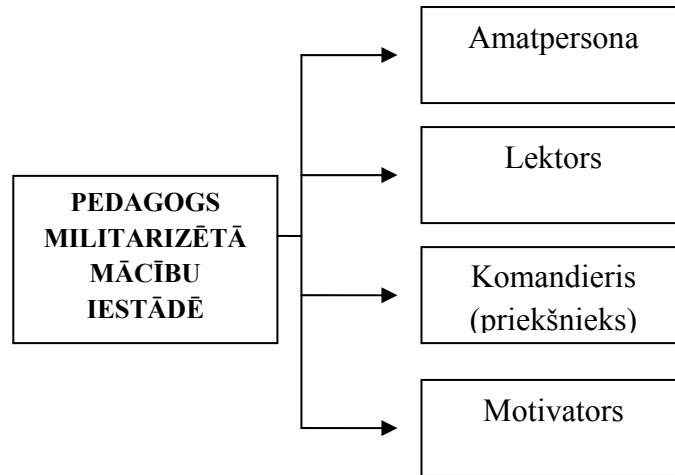
Taču ir iespējams runāt arī par citu pedagoga lomu iedalījumu, jo izglītības iestādei, neskatoties uz tās struktūru vai tajā izmantojamo izglītības pieeju, tiek izvirzīts uzdevums attīstīt personību, tajā skaitā arī mācību iestādēs ar dominējošo tradicionālo pedagoģiju ar kognitīvo izglītības pieeju.

I.Ivičs un līdzautori (Ivič, 2001) definē pedagoga lomas izglītības procesā, sagrupējot tās sekojošās kategorijās:

- 1) pedagoga loma šaurākā izpratnē (pedagogs kā lektors, pedagogs kā nodarbību organizators, pedagogs kā eksperts savā nozarē);
- 2) motivācijas loma (izglītojamo motivēšana, viņu interešu uzturēšana, pedagogs ar personīgo piemēru kā profesionālās identifikācijas modelis);

- 3) novērtētāja loma (zināšanu novērtēšana, izglītojamo uzvedības un personības attīstības vērtēšana);
- 4) regulatora loma sociālo attiecību izveidei grupā;
- 5) partnera loma savstarpējās mijiedarbības procesā.

Militarizētās mācību iestādēs, sakarā ar to darbības specifiku un dienesta attiecību pastāvēšanu, atšķirībā no tradicionālas mācību iestādes, pedagogs var pildīt lomas, kas atspoguļotas 1. attēlā.



1.attēls. Pedagoģa specifiskās lomas militarizētā mācību iestādē
Figure 1. Specific roles of the teacher in militarized educational institution

Pedagogs militarizētās mācību iestādēs pirmkārt ir amatpersona ar speciālo dienesta pakāpi, kura darba attiecības ar darba devēju ir regulētas ar speciālu normatīvo aktu palīdzību, kas nosaka amatpersonas iecelšanas amatā, atvaļināšanas no dienesta, dienesta gaitas norisi, attiecības un kuros ir noteikts, ka viena amatpersona ir padota citai amatpersonai hierarhijas kārtībā (Valsts robežsardzes reglaments, 2008). Tas nozīmē, ka pedagogam militarizētā mācību iestādē ikdienā bez iesaistīšanās mācību procesa realizācijā ir arī citas funkcijas, kuras tiek noteiktas ar amatu aprakstiem un kuras izriet no dienesta attiecībām ar darba devēju, tādēļ reizēm pedagoģiskais darbs sakarā ar dienesta pienākumu izpildi, var tikt atvirzīts otrā plānā. Svarīgs apstāklis ir arī tas, ka amatpersonas pieņemšanai dienestā ar likumiem un normatīvo aktu prasībām ir noteiktas prasības, kurām tai ir jāatbilst vecuma, veselības, fiziskā stāvokļa un psiholoģiskās noturības jomās, tādēļ var rasties situācija, ka mācībspēka amatā var tikt nozīmēta persona, kura atbilst noteiktām prasībām un likuma normām, bet kurai nav visaugstākās profesionālās zināšanās un pedagoga spējas un kura nav eksperts savā nozarē, līdz ar to ietekmējot mācību procesa kvalitāti.

Sakarā ar normatīvo aktu prasībām, kas reglamentē un nosaka dienesta attiecībās militarizētās mācību iestādes starp mācību spēkiem un izglītojamajiem, pedagogs pilda arī komandiera (priekšnieka) lomu. Normatīvie akti paredz pedagogam kā dienestā esošai amatpersonai nodrošināt pastāvīgu kontroli pār dienesta disciplīnas ievērošanu, paredzot dažādus sankcijas un

apbalvošanas līdzekļus, pie tam pedagogam kā amatpersonai ir pienākums kontrolēt padotā jeb pēc ieņemamā amata vai pakāpes zemāka personāla dienesta disciplīnas ievērošanu. Līdz ar to pedagogs militarizētā mācību iestādē papildus saviem tiešajiem pienākumiem realizē varu pār izglītojamajiem. Disciplīna, kuru ar varas palīdzību realizē pedagogs kā priekšnieks, ir ļoti svarīga dienesta organizācijas sastāvdaļa, taču nedrīkst aizmirst, ka jebkuras, tai skaitā arī militarizētās, mācību iestādes galvenais ir mācību mērķu sasniegšana, tādēļ mācību procesa laikā varas realizācija var nospēlēt negatīvu lomu, jo var rasties situācija, ka nodarbības satura apguve tiek nobīdīta otrā plānā, priekšroku atdodot disciplīnai. Sankciju pielietošanas iespējamība šajā gadījumā var tikt uzskatīta par biheivioristiskās pieejas metodi - tiek panāktas uzvedības izmaiņas vēlamajā virzienā ar ārējo stimulu palīdzību.

Izglītība kā izziņas potenciāls ir saistīta ar personības attīstību un pašattīstību (Špona & Čehlova, 2004). Pedagogiem, kuri ir tendēti uz sadarbību un komunikāciju, un kuri ir ieinteresēti izglītojamo personībās, ir lielākas iespējas gūt panākumus mācību procesa mērķu sasniegšanā nekā tiem pedagogiem, kuri par primāro uzskata vienkāršu zināšanu nodošanu klausītājiem. Mācību procesā ļoti svarīgi ir radīt labvēlīgu savstarpējo sakaru klimatu, ko ir iespējams panākt, izmantojot demokrātisko vadības stilu, kas savukārt ir grūti realizējams militarizētā mācību iestādē, jo pozitīva klimata radīšana un uz personības attīstību tendēta izglītošana nav realizējama autoritārisma un hierarhijas pastāvēšanas dēļ. Dienesta attiecības mācību procesā veido plaisu starp mācībspēkiem un izglītojamajiem, jo pastāvot dienesta pakāpju un ieņemamo amatu atšķirībai, tiek traucēts savstarpējais kontaktu un komunikācijas process, padarot to par nepabeigtu procesu. Bez tā nav iespējama sekmīga mācību procesa realizācija, jo veiksmīgs mācību process nevar norisināties, izmantojot tikai vienvirziena komunikāciju. I.Jurgena (2002) atzīmē, ka pedagoga un izglītojamo darbība mācību procesā ir savstarpēji saistīta, tā ietver pedagoga un izglītojamā daudzveidīgās attiecības, jo mācīšanās pamatu veido šī procesa dalībnieku saskarsme.

Lektora loma militarizētās mācību iestādēs ietver sevī gan zināšanu nodošanu izglītojamajiem, gan arī nodarbību organizēšanas jautājumus.. Militarizētās mācību iestādēs atsevišķi mācību priekšmeti ir saistīti ar potenciāli bīstamu cilvēku veselībai nodarbību organizēšanu, kur liela uzmanība tiek pievērsta drošības tehnikas noteikumu ievērošanai. Šī iemesla dēļ nereti lektoram organizējot nodarbību, ir jāņem vērā šis apstāklis, sagatavojot nepieciešamo dokumentāciju, kas ietver sevī instruktāžas žurnālus, dažādu pavēļu sagatavošanu, kas skar dienesta ieroču izmantošanu, kā arī dažu praktisko nodarbību laikā ir jāorganizē atbilstošu laika apstākļiem izglītojamo ekipējuma lietošana. Sagatavojot un realizējot šādas specifiskas nodarbības, ir jāņem vērā arī regulējošo normatīvo aktu prasības. Dažkārt nodarbību organizēšanā un realizēšanā tiek iesaistīti arī citi pedagogi, iekārtotas vairākas mācību vietas ar teorētisku un praktisku jautājumu apgūšanu. Realizējot vienu

un to pašu nodarbību vairākiem pedagogiem vienlaicīgi, ir nepieciešama pedagogu vienota izpratne par konkrētās nodarbības mērķi, saskaņota darbība, vienota dialoga un komunikācijas veidošana ar citiem pedagogiem un izglītojamajiem.

Par cik starp mācībspēkiem un personālu, kas mācās, pastāv reglamentētas dienesta attiecības, izglītojamajam personālam mācību procesa gaitā ne vienmēr ir viegli pārkāpt psiholoģiskajai barjerai un atklāti izteikties par kādu problēmu vai jautājumu vecākajam pēc pakāpes un ieņemamā amata. Tas ir saistīts ar stingru subordinācijas kārtību, un mācībspēki tiek uztverti nevis kā palīgi jaunās mācību vielas apgūvē, bet gan kā komandieri un priekšnieki. Tas savukārt ir pretrunā ar pedagogijas principiem, un tādējādi netiek attīstīta un veicināta zināšanu apguve un personības attīstība. Sakarā ar to, ka pedagogs militarizētā mācību iestādē ir dienestā esoša amatpersona ar speciālo dienesta pakāpi, nepieciešamības gadījumā tam ir jāuzņemas un jābūt spējīgam vadīt un komandēt padoto personālu dienesta pienākumu veikšanai krīzes jeb ārkārtas situācijās. Militarizētās mācību iestādes personāls var tikt iesaistīts dažādu atbalsta pasākumu sniegšanā tiesībsargājošām iestādēm un pedagogam ir jāuzņemas komandiera loma, vadot padotos un organizējot nepieciešamos pasākumus atbilstoši esošajai situācijai.

Motivācijai ir ļoti liela loma mācību procesā, jo tā orientē cilvēku uzvedību uz kādu noteiktu mērķi. Tādēļ nesekmējot motivāciju, ir ļoti grūti sasniegt mācību procesa izvirzītos mērķus. Motivācija ir galvenais personības aktivitātes regulācijas faktors. Militarizētā mācību iestādē pedagogs izglītojamo acīs pirmkārt ir amatpersona ar dienesta pakāpi, un tikai pēc tam mācībspēks, tāpēc pedagogam ar personīgo piemēru kā profesionālās identifikācijas modelim ir jākalpo kā paraugam ar dienesta organizāciju saistītos jautājumos, formas tērpa nēsāšanu nosacījumu ievērošanā. Šis uzvedības modelis var tikt pārņemts no izglītojamo puses, tādējādi veidojot savu uzvedību un izpratni par dienestu. Ar savu personīgo piemēru pedagogs var veicināt pozitīvas attieksmes veidošanos pret izvēlēto profesiju, kas ir viens no svarīgākajiem uzdevumiem mācību darbības sekmības paaugstināšanā.

Secinājumi **Conclusions**

1. Sakarā ar dienesta attiecību pastāvēšanu starp izglītības procesā iesaistītajām pusēm un atšķirībā no citām izglītojošām iestādēm, militarizētās mācību iestādēs pedagogs var pildīt sekojošas lomas: pedagogs – amatpersona, pedagogs – lektors, pedagogs – komandieris (priekšnieks) un pedagogs – motivators.
2. Militarizētās mācību iestādēs amatpersonas loma pedagogam bez iesaistīšanās mācību procesa realizācijā uzliek par pienākumu pildīt arī citas funkcijas, kuras tiek noteiktas ar amatu aprakstiem un kuru pildīšana ir

- uzskatāma par primāru, tādējādi negatīvi ietekmējot mācību procesa izvirzīto mērķu sasniegšanu.
3. Militarizētā mācību iestādē skaidri noteikts tajā darbojošos personu lomu sadalījums. No izglītojamajiem tiek sagaidīta pedagoga prasību bezierunu izpilde, uzmanība, savukārt no pedagoga tiek sagaidītas tādas darbības kā instrukcijas, kontrole, virzītājs, palīgs vai disciplinētājs. Šāds lomu sadalījums ir traucējošs apstāklis veiksmīgai mācību procesa norisei, jo tiek apgrūtināta abu lomu sadarbība.
 4. Mācību procesā ļoti svarīgi ir radīt labvēlīgu savstarpējo sakaru klimatu, ko ir iespējams panākt, izmantojot demokrātisko vadības stilu. Pedagogam, pildot lektora lomu militarizētā mācību iestādē, to ir grūti realizēt, jo pozitīva klimata radīšana un uz personības attīstību tendēta izglītošana nav realizējama autoritārisma, hierarhijas un dienesta attiecību pastāvēšanas dēļ.
 5. Komandiera (priekšnieka) loma negatīvi ietekmē mācību procesa norisi, jo sakarā ar dienesta attiecību pastāvēšanu, pakāpju un ieņemamo amatu atšķirību, rodas psiholoģiska barjera starp mācībspēkiem un izglītojamajiem, un pedagogs tiek uztverts nevis kā palīgs mācību vielas apguvē, bet gan kā priekšnieks.
 6. Pedagogs motivatora lomu pilda, ar savu personīgo piemēru veicinot pozitīvas attieksmes veidošanos pret izvēlēto profesiju un kā profesionālās identifikācijas modelis kalpo kā paraugs ar dienesta organizāciju saistītos jautājumos un formas tērpa nēsāšanu nosacījumu ievērošanā.

Summary

Kopsavilkums

Educational process is a set of activities therefore teacher in educational process has a number of roles. In contradistinction to vocational education institutions, teacher in militarized educational institution performs specific roles as a result of service relationship – the roles of official, lecturer, commander (superior) and motivator. In militarized educational institution the roles of the involved parties are clearly defined. Within the studying process the students are expected to fulfil teacher demands and requirements. Conversely the teacher is expected to carry out such activities like instruction, control, assistant, guide and responsibility. Some of these activities have negative influence to educational process. Existence of service relationship and difference of rank and position are the cause of psychological barrier between teachers and students. It leads that teacher often is not perceived as an assistant but as a chief. The democratic leadership style promotes achievement of educational process goals, which is difficult to apply in militarized educational institution. Creating of positive climate in classroom and development of personality is not possible to realize in authoritarian and hierarchy conditions.



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Rēzeknes Augstskolā”, Nr.2009/0161/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/007”.

Literatūra Bibliography

1. Bernard, W.H. (1972). *Psychology of learning and teaching*. New-York: McGraw-Hill BookCompany.
2. Beltran, E.V. (2011). *Roles of the teachers – a case study based on: Diary of language teacher (Joachim Appel, 1995)*. Universitat Jaume.
3. Deci, E.L., Ryan, R.N. (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social psychology*, (53), 1024-1037.
4. Edmonds, R.,R. (1983). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children (final report)*. Michigan State University.
5. Harden, R.M., Crosby, J.R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher* 22 (4), 334-347.
6. Handley, G.D. (1973). *Personality, learning and teaching*. London and Boston: Routledge&Kegan Paul.
7. Ivič, I., Pešikan, A., Antič, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
8. Jurgena, I. (2002). *Vispārējā pedagogija*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
9. Omārova, S. (1998). *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene
10. Omārova, S. (1996). *Cilvēks dzīvo grupā*. Rīga: Kamene
11. Pļaveniece, M., Škuškovnika, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: Raka.
12. Ryans, D.G. (1970). *Characteristics of teachers*. Washington D.C.:American Council on Education.
13. Šmite, A. (2006). *Izglītības iestādes vadība*. Rīga: RaKa.
14. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa.
15. Valsts robežsardzes reglaments (2008). Aplūkots 15/05/2012, no http://www.rs.gov.lv/doc_upl/VRS%20reglaments%2021.05.2010..pdf
16. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Riga: RaKa.
17. Добрович, А.Б. (1980). *Общение: наука и искусство*. Москва.
18. Радугин, А.А., Радугин, К. А. (1994). *Социология: курс лекций*. Воронеж.

Alens Indriksons	Valsts robežsardzes koledža Zavoloko 8, Rēzekne, Latvija E-pasts: alensindriksons@inbox.lv Tel.: +371 29204003
-------------------------	---

DATORSPĒLE INŽENIERU GRAFISKĀS IZGLĪTĪBAS UZLABOŠANAI

Engineering Education Improvement Opportunities Using Computer Games

Ieva Jurāne

Būvniecības fakultāte, Rīgas Tehniskā universitāte

Abstract *This paper deals with differences between thinking styles of the new generation and previous one affected by information technologies in framework of engineering graphics education in Riga Technical University. This article deals with specific aspects of engineering graphics teaching and key principles of the educational computer games. Recommendations are offered for improvement of engineering graphics education and quality of teaching using computer games. Various models of games are offered according to intended learning objectives.*

Keywords: *graphical competence, engineering education, learning games, engineering graphics*

Ievads *Introduction*

Pēdējās desmitgadēs ir izaugusi jauna paaudze, kuras bērnība un jaunība ir pagājusi atšķirīgi no visām iepriekšējām paaudzēm. Viņi aug masīvā informatīvo tehnoloģiju klātbūtnē un tas ietekmē viņu domāšanas veidu atšķirīgi no iepriekšējām paaudzēm, kas augušas bez datora, mobilā telefona utt. Šo paaudzi dažādi autori sauc dažādi – *Digital Natives, Games Generation, Millennial Generation* utt. Atšķiras ne tikai domāšanas veids, bet arī dzīves veids, darbības stili, komunikācijas veids un, protams, arī mācīšanās.

Ir dažādi pētījumi par šīs paaudzes domāšanas veida atšķirībām, un ir izdalītas desmit galvenās atšķirības no iepriekšējās paaudzes domāšanas veida (Prensky 2001). Tās ir:

- 1) straujš domāšanas ātrums pretstatā parastajam;
- 2) paralēla informācijas apstrāde pretstatā lineārai;
- 3) nejauša informācijas fragmentu atlase pretstatā secīgai;
- 4) „kas man par to būs?” pretstatā pacietībai;
- 5) vispirms attēls, nevis teksts;
- 6) spēle pretstatā darbam;
- 7) komunikācija pretstatā vienpatībai;
- 8) aktivitāte pretstatā pasivitātei;
- 9) fantāzija pretstatā realitātei;
- 10) tehnoloģijas kā draugs, nevis kā ienaidnieks.

Kā šīs atšķirības ietekmē grafisko priekšmetu mācīšanos un kā var to izmantot, lai uzlabotu inženieru grafisko izglītību tādos priekšmetos kā tēlotāja ģeometrija, inženiergrafika un rasēšana? Pirmie trīs punkti jau saka priekšā, ka

informācijas pasniegšanas veids ir jāveido dinamisks, dažāds, mainīgs un straujš. To visu var panākt ne tikai ar dažādiem multimedijiem, bet izmantojot arī tradicionālo apmācību elementus. Te minamas brīvrokas skices, rasējumi ar roku uz papīra, 2D rasējumi ar CAD, 3D modelēšana ar CAD un fizisku modeļu izgatavošana no papīra. Tas viss kopā ļauj iegūt informāciju no dažādām vidēm – fiziskās un digitālās, divu dimensiju un trīs dimensiju vides, uztvert ar acīm, ausīm, tausti un smaržu (krāsas un līmes smarža). Kopā veidojas ļoti individuāls, daudzpusīgs zināšanu apjoms un rezultāts. Ceturtais punkts uzsver mērķtiecību un cēloņu un sekū sakarību. Students grib zināt, ko viņš iegūs – atzīmi, papildus bonusus, automātisko eksāmenu utt. Piektais punkts jau pats par sevi atbalsta grafiskos priekšmetus, jo to galvenais darbības saturs un rezultāts ir attēls. Septītais līdz desmitais punkts vairāk saistās ar studentu individuālajām aktivitātēm – tādām kā individuālie projekti, pētnieciskie darbi, konkursi utt. Tas saistīts ar informācijas meklēšanu internetā, komandu darbu, kolektīvu mācīšanos. Visas šīs lietas jau šobrīd ir iesaistītas mācību procesā inženieru grafiskajos priekšmetos Rīgas Tehniskajā universitātē. Palicis neapgūts sestais no minētajiem punktiem – par spēli.

Sestais punkts - spēle pretstatā darbam - runā par to, ka šī paaudze labprātāk iegūst informāciju viegli un interaktīvi - priekā, spēlē, izpētē, nevis nogurdinošā mācību procesā, ko var uztvert kā smagu darbu (Csikszentmihalyi, M. 1991). Tieši tādēļ datorspēles ir viens no veidiem, kas varētu aktivizēt, padarīt patīkamāku un dažādot mācību procesu. Pasaulē ir daudz mācību simulācijas un spēles. Kuras no tām izraudzīties grafisko priekšmetu pasniegšanas mērķiem? Un vai vispār vajag? Ko par to domā paši studenti? 2010./11. mācību gadā notika aptauja par datorspēļu spēlēšanu un to ietekmi uz mācību procesu Rīgas Tehniskās universitātes Arhitektūras un Būvniecības fakultāšu studentu starpā (150 respondenti). Uz vienu no jautājumiem „Vai uzskatāt, ka būtu lietderīgi mācību procesā lietot datorspēles?” respondenti atbildēja: 49 % - „Nē”, 24 % - „Jā”, 25 % - „Nezinu”, 2 % - neatbildēja.

Ja studenti nav saskārušies ne ar vienu spēli šajā priekšmetā, viņi īsti nevar spriest vai tas ir vai nav noderīgi, tāpēc par īsti objektīvām var uzskatīt atbildes – „Nezinu”. Tāpēc noskaidrot šo jautājumu var izveidojot spēli un to izmēģinot. Šobrīd tāda spēle tiek veidota. Kādi ir šīs spēles un vispār spēļu veidošanas principi pasaulē?

Mācību spēles un simulācijas ***Educational Games and Simulations***

Simulācija ir reālās pasaules kādas sistēmas modelis. Simulētā vide dinamiski un likumsakarīgi reaģē uz lietotāja darbībām (Quinn, 2005). Simulācijas var būt:

- operacionālas – trenē noteiktas darbības veikšanu,

- konceptuālas – māca konceptuālas zināšanas un problēmu risinājumus.

Spēlē var ietilpt simulācijas elementi, bet tai ir arī savi īpaši spēles elementi. Tie ir : mērķis, noteikumi, specifisks konteksts.

Lai spēle būtu noderīga izglītības mērķiem, tai ir jāapvieno pozitīvais no mācīšanās un spēlēm. Izglītības saturam jāpievieno spēļu pievilcība un spēja ievilkt procesā. (Mayer, 2005).

Kas padara spēles un simulācijas pievilcīgas lietotājam?

- Izaicinājums (mēroties spēkiem) – grūtības līmenis nedrīkst būt ne par vieglu, ne par grūtu. Ja tas ir par grūtu, tad šo spēli nevarēs spēlēt. Ja par vieglu – arī nespēlēs, jo būs garlaicīgi.
- Kontrole – spēlētājs jūt, ka viņš kontrolē spēli. Katra darbība izraisa sekas.
- Zinātkāre – kas būs, ja darīšu tā...?
- Fantāzija – iespēja piedalīties mākslīgā vidē.

Kas padara spēli nepievilcīgu lietotājam?:

- Slikts interfeiss, slikta grafika/skaņa/ievades kontrole
- Neatbilstošs grūtības līmenis
- Neatbilstošs ātrums (lēni)

Kādi ir kritiskie momenti veidojot mācību datorspēli?

- Spēles un mācību procesa mērķi var konfliktēt.
- Daudz izaicinājuma, fantāzijas un kontroles elementu var nomākt galveno mācību mērķi
- “Twitch” elementi (saraustīti, lēcienveida) spēlē nedod laiku pārdomām, ja laiks ir viens no vērtējuma faktoriem
- Augsts reālisma un detalizācijas līmenis pārslogo atmiņu un novērš uzmanību no galvenā
- Ļoti pētnieciskas spēles ar daudzām aktivitātēm, bet maz zināšanām. Dažreiz studenti ar tām aizraujas, bet maz uzzina - laika patēriņš.

Tāpēc jāveido spēles/simulācijas, kuru atraktivitāte nenomāc, bet atbalsta galveno mācību mērķi – zināšanu apguvi. R. Mayers (2005) iesaka empīriski bāzētus spēļu/simulāciju principus un dod arī tehniskus ieteikumus spēļu veidošanai.

1. Mācību mērķim atbilstošs spēles tips. Ir būtiski zināt, kā darbojas dažādi spēļu tipi un kā to taksonomija atbilst mācību taksonomijai lai spēles vidē pareizi ievietotu galveno – zināšanu un prasmju apmācību (Winters, 2006). Piemēram:
 - a. Jeopardy - stila spēles piemērotas verbālas informācijas un konkrētu koncepciju izklāstam
 - b. Arcade - stila spēles trenē reakcijas ātrumu, automātismu un vizuālos procesus
 - c. Piedzīvojumu spēles sekmē problēmu risināšanu un hipotēžu pārbaudi

- d. Darbības spēles – koordinācija, refleksi:
 - Militārās
 - Braukšana, lidošana
 - Sports
 - 3D šaušana (navigācijas iemaņas)
 - e. Galda spēles ar stratēģijas komponentiem
 - f. Stratēģijas spēles – plānošana, navigācija, pārrunas
 - g. Fantāzijas lomu spēles
 - h. Vairākpēlētāju spēles, piem. Massively Multiplayer Online Role-Playing Games-(CSCL-computersupportedcollaborativelearning)
 - i. Kombinētās
2. Nepieciešams, lai zināšanas nosaka progresu spēlē. Spēles rezultātam būtiskie jautājumi ir apmācības materiāla galvenie jautājumi. Kuri spēles/simulācijas raksturlielumi veicina mācīšanos? Tie, kuri veicina ar mācību vielu saistītos izziņas procesus un nepārslogo operatīvo atmiņu.
 3. Veicināt pārdomas pēc pareizas atbildes, lūgt to pamatot vai izskaidrot. Taču izskaidrot vajag tikai pareizas atbildes.
 4. Interfeisam jābūt pēc iespējas vienkāršam, bez liekiem elementiem. Grafiski attēli, kas satur tikai mācību tēmai būtisko. Nepārspīlēt ar fantāzijas elementiem
 5. Mentālās slodzes optimizācija
 - a. Grūtības pakāpes pieaugums
 - b. Interfeisa dizains - minimizēts
 - c. “trainingwheels” – pakāpeniski darbojas tikai daļa no taustiņiem
 - d. Fadedworkedexamples – secīga pilnvaru iegūšana no spēles aģenta
 - e. Temps - pietiekošs, lai būtu laiks pārdomām
 - f. Instrukcijas, kas nepieciešamas lai spēlētu un uzvedinoši komentāri.

Grafisko priekšmetu specifika *Specifics of the Graphical Objects*

Tādiem mācību priekšmetiem kā inženiergrafika, tēlotāja ģeometrija un rasēšana būtiski aspekti ir sekojoši:

1. Telpiskā domāšana
2. Vizualizācija
3. Konstruktīvā domāšana
4. Informācijas uztvere un apstrāde
5. Dažādu risinājumu pielietošana vienam uzdevumam
6. Optimālā risinājuma izvēle
7. Standartu zināšana un spēja tos lietot
8. Grafiskā kultūra

Telpiskā domāšana, vizualizācijas spēja un konstruktīvā domāšana ir jātrenē. Tas nozīmē, ka ir atkal un atkal jārisina ar šīm lietām saistīti uzdevumi

(Kotarska - Bozena,2008). Šobrīd RTU studentiem grafiskajiem priekšmetiem nav tik daudz kontaktstundu, lai varētu to darīt auditorijā, tāpēc labs risinājums ir individuāls treniņš tajā laikā un vietā, kurā studentiem tas ir ērti turklāt treniņam nav vajadzīga pasniedzēja klātbūtne. Taču, lai to darītu ir jābūt motivācijai – vai nu tas ir jādara obligāti (tad jākontrolē), vai arī tam jābūt patīkamam procesam – varbūt spēlei. Tādā gadījumā arī rezultātu kontroli nodrošina spēle. Realizējas atgriezeniskā saite nekavējoties un pasniedzēja līdzdalība nav vajadzīga. Attiecībā uz laiku un vietu, visērtākais visur lietojamais komunikāciju veids ir mobilais telefons. Studenti daudz laika pavada ceļā un bieži pavada to spēlējot spēles. Kāpēc lai tās nebūtu mācību spēles?

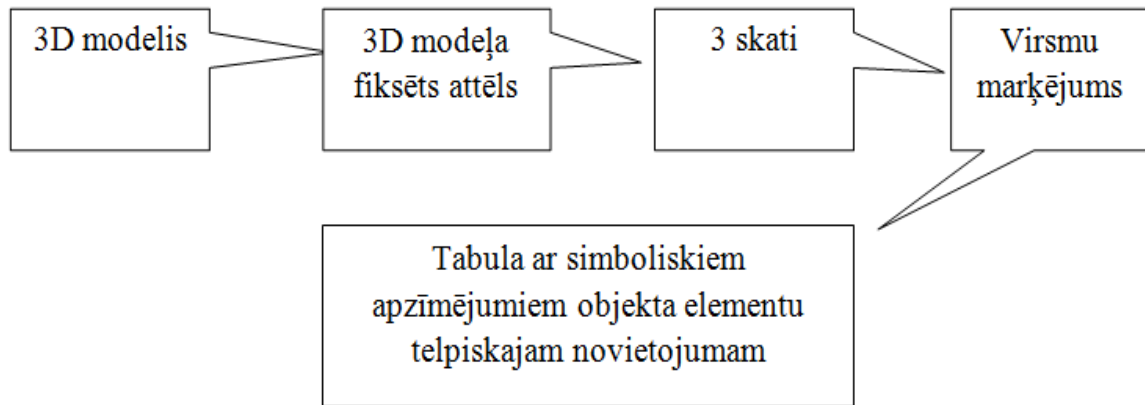
Starptautiskais projekts eBig3 ir vērts tieši uz iespēju izmantot e-mācībās trīs izplatītākās tehnoloģijas – televizoru, datoru ar interneta pieslēgumu un mobilo telefonu. Katra no šīm tehnoloģijām izmanto un apvieno savas spēcīgās puses lai nodrošinātu optimālus apstākļus un veidus mācību procesam (Kapenieks u.c., 2012). Mobilā telefona pluss mācību procesā ir gandrīz nepārtraukta pieejamība, bet mīnuss, ka mācību materiāls jāsadala nelielos gabaliņos. Taču mācību datorspēle ir tieši tas, kas telefonā var ievietoties un tikt lietots jebkurā vietā un laikā. Ja vien šo spēli izveido pietiekami atraktīvu, tā nodrošinātu plašas treniņa iespējas telpiskās domāšanas, vizualizācijas un konstruktīvās domāšanas attīstīšanai. Šīs trīs spējas ir būtiski svarīgas inženieru un arhitektu grafiskajā izglītībā vēl pirms sākt profesionālās informācijas apguvi. Katras no šīm spējām apguvei piemērojami citi uzdevumi un cita spēle. Patiesībā visas šīs spējas var attīstīt bez informāciju tehnoloģijām, un gadsimtiem ilgi tas tā notika. Taču mūsdienu digitālajai paaudzei tas nav saistoši, un viņu apmācībai ir jālieto viņu valoda un viņu tehnoloģijas, kuras tie jau ir pieraduši lietot kopš bērnības. Spēle kalpotu kā vienmēr pieejams treniņieris šīm spējām.

Spēles modelis ***The Model of a Game***

Katram mācību mērķim jāveido cits spēles modelis.

Spēles modelis telpiskās domāšanas attīstībai parādīts 1.attēlā.

Šajā spēlē studentam tiek parādīts trīs dimensiju modelis, kuru students var apskatīt no visām pusēm pagrozot. Tad modelis nofiksējas attiecībā pret trīs projekciju plaknēm un parādās 3D fiksēts attēls – aksonometrijā. Nākošais solis ir šī objekta trīs pamatskati ortogonālajās projekcijās. Studenta uzdevums ir ar burtiem marķēt objekta virsmas skatos, atbilstoši marķējumam uz modeļa attēla. Pats modelis joprojām ir grozāms. Pēdējais ir tabula, kurā ar simboliem jāparāda objekta elementu telpiskais novietojums pret pamata projekciju plaknēm.

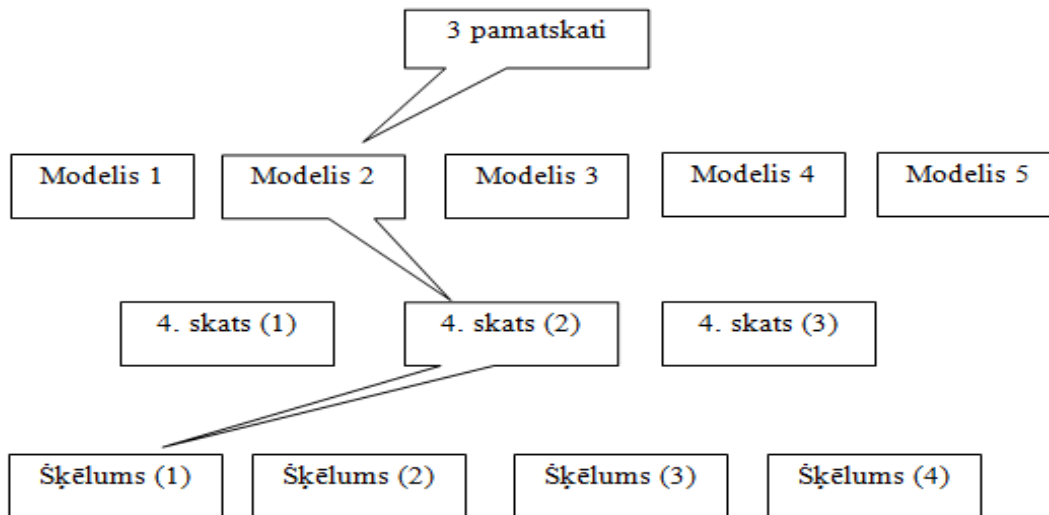


1.attēls. *Spēles modelis telpiskās domāšanas attīstībai*
Fig 1 *The model of a game for development of the spatial ability*

Šo pašu spēli ir jālieto arī reversā veidā – marķēt virsmas uz modeļa fiksētā attēla atbilstoši marķējumam pamatskatos. Šīs spēles mācību uzdevums ir attīstīt studenta spēju pāriet no telpas modeļa uz plakana attēlu – rasējumu un atpakaļ. Objektus, kas attēloti spēlē ir dažādi katrā grūtības līmenī. Zemākajā grūtības līmenī objekti sastāv no projicējošām un līmeņa plaknēm. Nākošajos līmeņos pieaug plakņu skaits, objektu komplicētība un parādās arī vispārējas stāvotnes plaknes. Augstākajos līmeņos piedalās arī rotācijas virsmas. Novietojuma tabulā tādā gadījumā ir jānorāda rotācijas asu novietojums pret pamata projekciju plaknēm.

Spēles mērķis ir pareizi nomarkētas visas virsmas un aizpildīta tabula. Tas dod punktus. Ja ir kļūdas, tās jāatrod pašam (var atgūt punktus) vai arī tās izgaismojas (punkti samazinās). Laiks tiek skaitīts, bet tikai informatīvi. Tas neietekmē nokļūšanu nākošā līmenī, ja ir pareizs risinājums. Studenta telpiskās domāšanas līmeni kontrolē ar PSVT:R (The Purdue Spatial Visualization Test: Visualisation of Rotations) pirms un pēc spēles (Leopold, C., Gorska, R. A., & Sorby, S. A. 2001). Studenta punktu skaits un reitings tiek uzrādīts.

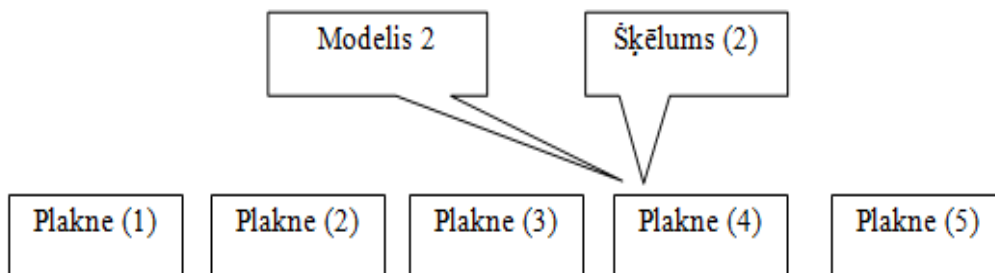
Spēles modeļi vizualizācijas spēju attīstībai parādīti 2.attēlā. Vizualizācija nepieciešama lai savā iekšējā telpā no plakana rasējuma spētu ģenerēt 3D modeli, ko varētu iedomāties pagrozīt, apskatīt no visām pusēm, pārveidot, pāršķelt ar plakni, iedomāties modelēt krustošanās līnijas ar citiem objektiem u.c.



2.a attēls. Spēles modelis vizuālās domāšanas attīstībai (1)

Fig 2 a The model of a game for development of spatial visualization ability (1)

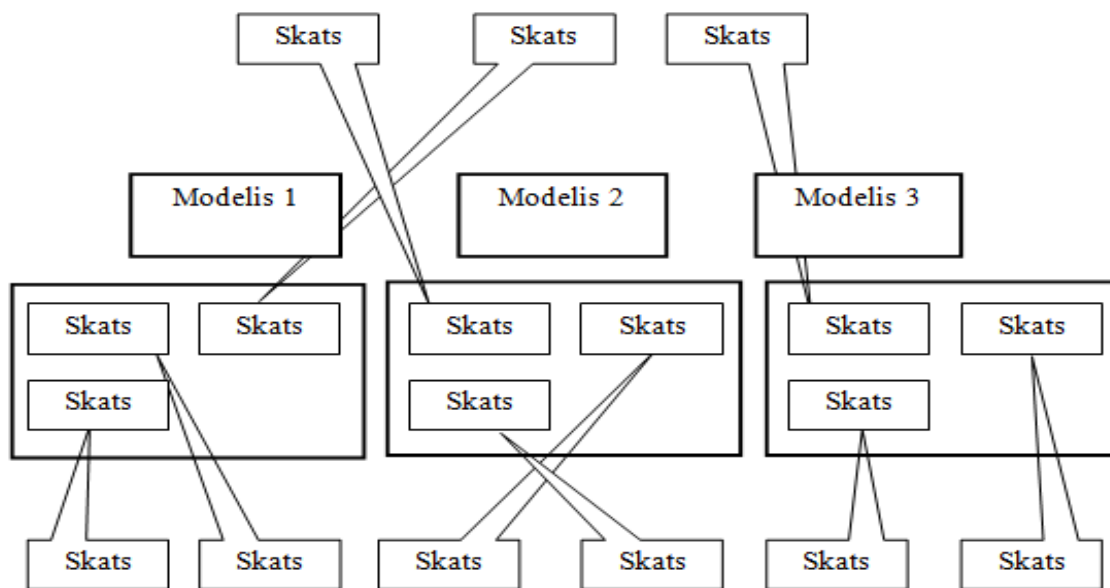
Šī spēle sākas ar kāda objekta trīs pamatskatiem (2.a.att.). No piedāvātiem modeļiem jāizvēlas pareizais. Ja tas tiešām ir īstais, tad jāizvēlas ceturtais šī objekta iespējamais skats no piedāvātiem variantiem. Nākamais solis – parādās šķēlējplaknes novietojuma simbols un jāatrod pareizais šķēlums. Pretējais variants parādīts attēlā 2.b. Šeit ir dots modelis un šķēlums, bet jāatrod pareizais šķēlējplaknes novietojums.



2.b attēls. Spēles modelis vizuālās domāšanas attīstībai (2)

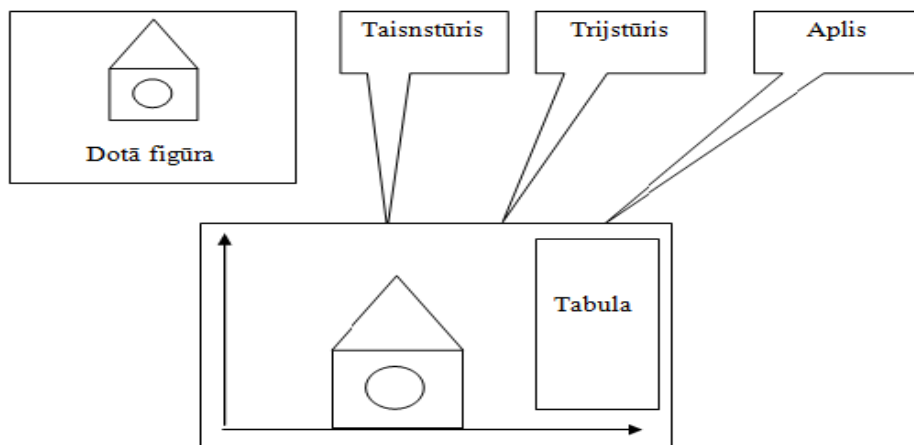
Fig 2 b The model of a game for development of spatial visualization ability (2)

Grūtāks variants ir 2.c.attēlā, kur doti 3 objektu modeļi un 9 pamatskati. Jāsakombinē tie ir pareizā secībā atbilstoši pamatskatu izvietojumam pie katra modeļa.



2.c.attēls. Spēles modelis vizuālās domāšanas attīstībai (3)
Fig 2c The model of a game for development of spatial visualization ability (3)

Spēles modelis konstruktīvās domāšanas attīstībai attēlots 3.attēlā.



3.attēls. Spēles modelis konstruktīvās domāšanas attīstībai
Fig 3 The model of a game for development of constructive thinking

Konstruktīvā domāšana nodrošina studenta spēju modelēt objektus no primitīviem un pretēji – saskatīt no kādām pamatformām varētu būt konstruēts katrs telpiskais objekts. Sākumā labāk sākt ar vienkāršāko – ar divdimensiju objektiem, jeb plakanām kontūrām. Dots plakans objekts, kura formu nāksies modelēt no dotajiem parametriskajiem primitīviem. Pirmajā līmenī tie ir taisnstūris, trijstūris un aplis. Katram ir dota sava lokālā koordinātsistēma un tās centrs. Šajā spēlē jau aktualizējas izmēru nozīme. Izmēri ir maināmi – primitīvi ir parametriski. Dots arī modelēšanas laukums ar savu globālo (visam objektam kopējo) koordinātu sistēmu. Objekts dots ar visiem izmēriem, tiem

jāatbilst precīzi. Modelēšanas gaitā var izmantot Būla (Boolean) operācijas. Tās ir – apvienošana, atņemšana un šķelšana. Būla operāciju rezultātā kontūras nepārklājas, bet paliek tikai rezultējošā. Zemākos līmeņos modelē vienkāršākas formas, tālāk formas kļūst sarežģītākas un iesaistās arī citi primitīvi, piem., sešstūri. Kardināli sarežģītāks ir tas pats uzdevums tikai trijās dimensijās. Tad primitīvi ir telpiski objekti - prizmas, cilindri, konusi, piramīdas un lodes un koordinātu asis ir trīs. Paralēli ir jāaizpilda veicamo darbību tabula. Tas faktiski jau trenē ne tikai konstruktīvo domāšanu, bet arī sniedz iemaņas modelēšanas un programmēšanas pamatos.

Secinājumi *Conclusions*

1. Grafisko priekšmetu pasniegšanu var padarīt pietiekami pievilcīgu, izmantojot gan multimedijus gan dažādas vides – fizisko un digitālo.
2. Jauniešu domāšanas stila izmaiņām var pieskaņot ne tikai informācijas piegādes veidu izmaiņu, bet arī treniņa veidus.
3. Šajā gadījumā tā būs datorspēle, kuras uzdevums ir kalpot par atsevišķu inženieriem svarīgu īpašību treniņiem.
4. Attīstītas un trenētas tiek ne tikai zināšanas, bet arī īpašības un spējas.
5. Katram mācību mērķim ir jāizveido atšķirīgā spēles modelī dažādiem uzdevumiem.

Kopsavilkums

Differences in way of thinking between young generation and those generations, grown up without information technologies, are analyzed within the current article. Parallels between ten main differences, distinguished by M. Prensky, and components of learning process are found. Part of these differences is related to delivering of educational information, part - to the specificity of graphic subjects, and another part to individual activities of students. It is found, that almost all different elements, mentioned by M. Prensky, are noticeable and used within the process of teaching of the graphic subjects in Riga Technical University at present. Only computer games are not used yet. Further specific features of graphic subjects are mentioned, spatial and visual thinking and their importance in the initial stage of teaching graphic subjects are analyzed in detail. Main principles of elaboration of educational games are analyzed and creation of a computer game, training spatial, visual and constructive thinking, is proposed in the section, related to educational computer games. The international project eBig3 is mentioned, combining three main modern information technologies – television, computer with internet access and mobile phone for purposes of e-education. A mobile phone is suitable for installing of computer games, accessible in any place and time. Several game model examples follow in the next section, each with different educational target.

Literatūra
Bibliography

1. Azevedo, R. (2002). Beyond intelligent tutoring systems: Using computers as METAcognitive tools to enhance learning. *Instructional Science*, 30, 31-45.
2. Csikszentmihalyi, M. (1991) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennia
3. Dobelis, M., Veide, G., Leja, E. (2008). Development of spatial imagination abilities in mechanical engineering students. Proceedings of the 13th International Conference on Geometry and Graphics, August 4-8, 2008, Dresden, Germany.
4. Jirgensons, M. (2012). Towards usability integration into e-learning Design. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa: Skolas pedagoģija, Augstskolu pedagoģija, Mūzizglītība. 2012.gada 25.-26.maijs*. Rēzekne, 291.-302. lpp.
5. Kapenieks A., Zuga B., Stale G, Jirgensons.M. (2012). Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative E-learning. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa: Skolas pedagoģija, Augstskolu pedagoģija, Mūzizglītība. 2012.gada 25.-26.maijs*. Rēzekne, 303.-312. lpp.
6. Kotarska – Bozena, L. (2008). Descriptiveness geometry and 2D-CAD in context of modelings of twarein higher semester sat the civiland environmental engineering faculty. *Proceedings of the 13th International Conference on Geometry and Graphics*, August 4-8, 2008, Dresden, Germany.
7. Leopold, C., Gorska, R. A., & Sorby, S. A. (2001). International experiences in developing the spatial visualization abilities of engineering students. *Journal for Geometry and Graphics*, 5(1), 81-91.
8. Mayer, R.E.(2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
9. Meyers, F. D. (2000). First year engineering graphics curriculain major engineering colleges. *Engineering Design Graphics Journal*, 64(2), 23-28.
10. Patti, Shank (2007). *The Online Learning Idea Book*. Pfeifer A Welley Imprint. San Francisko.
11. Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill.
12. Quinn, N.(2005). *Engaging Learning. Designing e-Learning Simulation Games*. Pfeifer A WelleyImprint. San Francisko,.
13. Suki, Norazah Mohd, Norbyah Mohd Suki (2011). Using mobile device for learning: from students' erspective. *US-China Education Review A 1* (2011): 33-53. (ERIC).
14. Zuga, B., Slaidins, I., Kapenieks, A. & Strazds, A. (2006). M-learning and Mobile Knowledge Management: Similarities and Differences, *Proceedings of the First International Conference on Interactive Mobile and Computer Aided Learning (ICML)*, Amman, Jordan
15. Winters, N.(2006). Typological Analysis of Games Development and Game Contexts. *Kaleidoscope concepts and methods for exploring the future of learning with digital Technologies*. D40.2.1 (Final)

Ieva Jurāne	Būvniecības fakultāte, Rīgas Tehniskā universitāte Āzenes iela 16, Rīga, LV-1048, Latvija e-mail: ieva.jurane@rtu.lv , phone: +371 67089225
--------------------	---

JURIDISKĀS KONFLIKTOLOĢIJAS LOMA JURISTU SAGATAVOŠANĀ

The Role of Legal Conflictology in the Training of Lawyers

Sandra Kaija

Baltijas Starptautiskā akadēmija

Abstract. *Conflicts are everyday occurrences in people's lives, social groups and international relations. In all historic times, in all cultures, groups and countries, the quest for peace has been ongoing. Costs incurred because of conflicts are very high: human suffering, economic losses and moral degradation.*

Conflict resolution, transformation, mediation and management describe the scientific and multi-disciplinary approach of legal conflictology. The aim of this article is to popularize and develop in Latvia a new branch of science, education and practice - legal conflictology.

Keywords. *Alternative dispute resolution, conflict, legal conflictology, mediation.*

Ievads

Introduction

Lai nodrošinātu veiksmīgu mūsdienu juristu apmācību ir nepieciešami studiju kursi, kas, no vienas puses, atbilst valsts izglītības standartiem, un, no otras puses, ir balstīti uz augstskolas pedagoģisko pieredzi, spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem, judikatūru un valstī notiekošajām pārmaiņām.

Tēmas aktualitāti nosaka vairāki faktori. Pirmkārt, konfliktoloģija, jo īpaši juridiskā konfliktoloģija, ir salīdzinoši jauns virziens zinātnē Latvijā. Tikmēr pastāv liela praktiska vajadzība pēc konfliktoloģiskiem pētījumiem.

Mūsdienu sabiedrība ir tikusi pakļauta lielām pārmaiņām (neatkarības atgūšana, dažādu institūciju izveidošana/likvidēšana u.tml.), tas ievērojami palielina spriedzi, pastiprina visu veidu pretrunas, veicina konfliktu rašanos visdažādākajās sabiedriskās dzīves jomās. Tomēr lielākā daļa no valsts, sabiedriskajām, politiskajām, profesionālajām organizācijām maz uzmanības pievērš iekšējo konflikta cēloņu noskaidrošanai, līdz ar ko nespēj adekvāti reaģēt uz konfliktogēnajiem procesiem. Sabiedrība nereti nav sagatavota konfliktsituāciju analīzei un vadībai. Līdz ar to pieaug spriedze, konflikti paliek nerisināti. Tas var atstāt negatīvu ietekmi uz valsts turpmāko attīstību.

Tāpēc nerodas šaubas, ka konfliktoloģijas problemātika ir ārkārtīgi svarīga mūsu sabiedrībai. Patlaban nepieciešamība pēc konfliktoloģijas teorijas zinātniskās izstrādes, konfliktu cēloņu, to dinamikas un atrisināšanas paņēmieniem utml., vairs neprasa īpašu pamatojumu.

Šī raksta mērķis ir sniegt nelielu ieskatu konfliktoloģijas atziņu izmantošanā un juridiskās konfliktoloģijas kā patstāvīga studiju kursa augstskolās tiesību zinātņu programmās ieviešanas nepieciešamības pamatošana.

Pētījuma objekts ir tiesību normas un uz to pamata radušās tiesiskās attiecības, kas saistītas ar juridisko konfliktu risināšanu.

Raksta izstrādes gaitā tika izmantotas mūsdienīgas izpētes metodes kā, piemēram, zinātniskās literatūras apkopošana un analīze, salīdzināšana, vēsturiskā, izziņas metode u.c.

Mūsdienu konfliktu pētnieki uzskata, ka konflikts nav anomālija sabiedrības dzīvē, bet cilvēku attiecību norma, sociālās dzīves nepieciešams elements, kas ļauj izpausties sociālajai spriedzei, darbīgajai enerģijai, radīt dažāda mēroga sociālas pārmaiņas, sekmēt attīstību.

Juridiskās konfliktoloģijas būtība ***The Substance of Legal conflictology***

Angļu sociologs R. Dārendorfs (Dahrendorf, 1989) uzskatīja, ka konfliktu pamatā ir cīņa par varu, prestižu un autoritāti. Savukārt cits anglis, arī sociologs - A. Gidens ar konfliktu saprata reālu cīņu starp darbojošies cilvēkiem un grupām neatkarīgi no tā, kādi ir šīs cīņas iemesli, veidi un līdzekļi, ko mobilizē katra no konfliktējošām pusēm (Conflict theory, 1998).

Savukārt viens no konfliktoloģijas zinātnes pamatlicējiem – L. Kozers raksta, ka konflikti caurauž jebkuru sociālo sistēmu dzīvi un kalpo par savdabīgu „drošības ventili”, kas ļauj caur turpmākām reformām un integrācijas centieniem pielāgot sociālo organismu mainīgajiem dzīves apstākļiem (Coser, 1957).

Konfliktiem kā sociālām parādībām ir ne tikai negatīva, bet arī pozitīva nozīme, jo konfliktējošās puses ir spiestas meklēt jaunas idejas, oriģinālas pieejas, labāk izzina un izprot viena otru. Piedevām visi konflikti principā ir atrisināmi, ja tos izdodas novest līdz racionālu sarunu stadijai.

Problēma drīzāk ir tajā, kā konflikti tiek pārvaldīti. Tāpēc konfliktu pārvaldīšanas mērķis ir nevis pasargāt no konflikta, bet koncentrēties uz iemaņām, kas var palīdzēt cilvēkiem izteikt viņu domstarpības un atrisināt viņu problēmas. Konflikti var būt reāli konflikti vai konflikti, kas veidojas no pārprašanas (piemēram, citu neizprašana dažādas problēmas uztveres dēļ). Ir svarīgi zināt konflikta cēloni, lai varētu izmantot atbilstošo konflikta pārvaldības metodi (Mediācijas pamati, 2010).

Tieši tāpēc konfliktus nepieciešams pētīt, tieši tāpat kā nepieciešams zināt, ko un kā darīt, lai konflikti negatīvi neietekmētu mūsu dzīvi. Konfliktoloģija ir tā, kas iepazīstina ar to:

1. kā novērst konfliktu;
2. kā izturēties konflikta laikā;
3. kā atrisināt konfliktu ar pēc iespējas mazākiem zaudējumiem, vai tā, lai ieguvējas būtu abas puses.

Nozīmīga loma jāpiešķir juridiskajai konfliktoloģijai, kurā “konfliktu cenšas saskatīt jurista acīm”. Tieši juridiskā konfliktoloģija pēta konfliktus, kuri izceļas, attīstās un atrisinās (tiek atrisināti) nacionālo vai starptautisko tiesību

ietvaros. Šī zinātnes nozare apvieno socioloģijas, politoloģijas, psiholoģijas, jurisprudences u.c. atziņas, lai attiecīgi atrisinātu vai arī novērstu konfliktu.

Varētu definēt, ka juridiskā konfliktoloģija ir zinātne par juridisko konfliktu izcelsmes un attīstības likumsakarībām un mehānismiem, kā arī to atrisināšanas paņēmieniem un principiem.

Juridiskie konflikti vienmēr izpaužas tiesisko attiecību formā, jo tos regulē tiesību normas. Juridiskais konflikts var rasties, piemēram, starp tiesību normām (konkurence, kolīzijas); starp normu un tiesību subjektiem; starp tiesību subjektiem, iespējams, pārkāpjot tiesību priekšrakstos noteikto uzvedību.

Jāatzīst, ka pastāv zināma tiesību dilemma, jo:

- tiesību uzdevums – reglamentēt (regulēt) tiesību subjektu rīcību un nepieļaut (novērst) strīdus un konfliktus; Tiesības rada kārtību un paredzamību. Tās pieņemtas sabiedriskās dzīves norišu sakārtošanai (Neimanis, 2004). Tiek izmantots salīdzinājums ar kanālu, pa kuru kā ūdens plūst sabiedriskā dzīve. Taču ir gadījumi, kad šis mierīgais tecējums tiek pārtraukts, jo ir sākušies, piemēram, plūdi, respektīvi, radies konflikts.
- tiesību uzdevums – reglamentēt (regulēt) strīdu un konfliktu gaitu, panākt atrisinājumu. Tiesības saistītas arī ar konfliktu atrisināšanu. Tam tiesības sabiedrībai piedāvā, piemēram, civilprocesa, administratīvā procesa, disciplinārā procesa vai kriminālprocesa noteikumus. Tiesības ļauj atrisināt konfliktus mierīgā ceļā likumā noteiktā formā. Tiesības nodrošina atsevišķa indivīda brīvību pret cita patvaļu.

Tiesību zinātņu svarīgā loma konfliktu izpētē ***Important Role of Legal Sciences in Conflict Research***

Tiesību zinātņu svarīgā loma konfliktu izpētē saistīta ar to, ka tieši šīs zinātnes nosaka, kam jānotiek, kad saduras divu vai vairāku personu vai iestāžu, kuras jurisprudencē ir tiesisko attiecību subjekti, intereses.

Pirmatnējo cilvēku sabiedrībā konfliktu risinājumus noteica galvenokārt tikai fiziskā spēka pozīcijas. Var uzskatīt, ka taisnība vienmēr bija tam, kurš stiprāks, piemēram, Taliona princips („*Acs pret aci, zobs pret zobu*”). Tomēr sabiedrībā līdz ar tiesību normu attīstību tika ieviests cits priekšstats par taisnīgumu.

Tiesiskais miers juridiskā izpratnē nozīmē to, ka strīdam vienreiz ir jābeidzas. Šī mērķa sasniegšanai juristi izmanto lietišķus tiesiskos līdzekļus, taču, nenoliedzami, pastāv strīdi, kuros daudz nozīmīgāka ir konkrētā strīda būtība, nevis tā lietišķa, formāla izbeigšana ar nolēmuma palīdzību, kas reti kad ir atrisināšana. Pie tādiem pieder strīdi un domstarpības, kas ir saistīti ar ģimenes tiesībām, kaimiņu savstarpējo attiecību risināšanu, komerciesībām, darba tiesībām, mantojuma tiesībām, administratīvajām attiecībām un tamlīdzīgi. Mēģinājumi tādu domstarpību pētīt un atrisināt ar sausu juridisku analīzi

metodi vai konkrētas lietas apstākļu noskaidrošanu bieži ir tikai līdzeklis mērķa sasniegšanai. Šī noskaidrošana piedāvā iespēju piemērot juridisku procesuālu risinājumu, kas pēc savas būtības iedarbojas uz konflikta simptomiem, nevis cēloņiem. Pats konflikts turpina pastāvēt un izraisa gan nevajadzīgu tiesas procesa paplašināšanos un paildzināšanos, gan arī jaunus tiesas procesus (Ligers, b.g.).

Par juridisku konfliktu var uzskatīt vai nu tādu konfliktu, kurā visus elementus (motivāciju, dalībniekus, objektus u.c.) var raksturot juridiski, vai arī tādu konfliktu, kurā vismaz vienam elementam ir tiesiskas pazīmes. Jebkurš konflikts, kurā ietvertais strīds ir saistīts ar pušu tiesiskajām attiecībām (to juridiski nozīmīgām darbībām vai stāvokļiem), vai arī subjektu motivācijai, uzvedībai vai konflikta objektam ir tiesiskas pazīmes, kā arī tam ir tiesiskas sekas, ir uzskatāms par juridisku konfliktu.

Nenoliedzami juridiska konflikta raksturīgākā iezīme ir tiesisku seku iestāšanās tā dalībniekiem, t.i., konflikta nobeiguma stadijā tā pamatelementi iegūst juridisku raksturu. Juridiskais konflikts ir tiesību subjektu savstarpējā sacensība, kas saistīta ar tiesību normu pielietošanu, pārkāpšanu vai tulkošanu (Ратникова, 2001).

Juridiskiem konfliktiem nereti raksturīgs tas, ka viena puse procesā zaudē, bet otra uzvar – ko viena puse iegūst, to otra zaudē. Diemžēl šāds uzvaras un sakāves duālisms veicina tādu iznīcināšanas stratēģiju piemērošanu, kurā pretējā puse tiek padarīta par zaudētāju.

Tiesas process vairumā pasaules valstu vēl arvien tiek uzskatīts par klasisko strīdu izšķiršanas veidu. Tas ir iemesls, kādēļ cita veida konfliktu novēršanas procedūras tiek uztvertas kā alternatīvā domstarpību risināšana. „Alternatīvas domstarpību risināšanas” institūts latviešu valodā atvasināts no angļu termina *Alternative Dispute Resolution* (ADR).

Ar jēdzienu ADR vispārīgā, plašākā nozīmē var apzīmēt procesu kopumu, ar kuru palīdzību tiek risināti strīdi un konflikti bez tiesas un kuri paši par sevi ir strīdu un konfliktu izšķiršanas alternatīva tiesā. Ir izdalāmi vairāki ADR veidi:

- sarunas (angļu valodā – *negotiations*);
- mediācija (vidutājdarbība) (angļu valodā – *mediation*);
- samierināšana (angļu valodā – *conciliation*);
- starpniecība – arbitražā, šķīrējtiesas (angļu valodā – *arbitration*);
- neitrāla faktu noskaidrošana un izvērtējums;
- ekspertīze;
- ombuds (Ligers, b.g.).

Tomēr Valsts nodrošinātās juridiskās palīdzības likuma 6. panta pirmās daļas 12. punktā noteikts, ka juridisko palīdzību nesniedz, ja strīdu izšķir šķīrējtiesā vai izmantojot citus alternatīvus strīdu risināšanas mehānismus. Šī norma liecina, ka galvenā strīdu risināšanas metode valstī ir tiesa. Likumdevējam būtu nepieciešams apsvērt izmaiņas šajā normā, paredzot iespēju

lūgt valsts nodrošināto juridisko palīdzību arī tajos gadījumos, kad konflikta puses ir izvēlējušās kādu no alternatīvajām domstarpību risināšanas metodēm, piemēram, mediāciju. Valsts būtu ieguvēja pat ņemot vērā tādu merkantilu apsvērumu, ka tiktu ietaupīti izdevumi, kas nepieciešami, lai nodrošinātu lietas izskatīšanu tiesā (atbilstoši Tiesu administrācijas sniegtajiem datiem, viena tiesas sēde vidēji izmaksā 200 LVL).

Arī Latvijā kultūras vēsturē konfliktam ir senas saknes, pat latviešu dainās tiek apdziedātas strīdus risināšanas paražas. Tomēr mūsdienu izpratnē konfliktu risināšanas vairs nav saistīta tikai ar tradicionālām metodēm. Uz to norāda arī starptautiskie tiesību akti, piemēram, mediāciju sabiedrībā un nacionālajos normatīvajos aktos sāka izprast un ieviest pēc 1987. gada 17. septembrī pieņemtās Eiropas Padomes un Ministru komitejas rekomendācijas Nr. R (87)18 "Par dalībvalstu kriminālās justīcijas vienkāršošanu", Eiropas Padomes Ministru komitejas 1999. gada 15. septembrī pieņemtās rekomendācijas Nr. R(99)19 "Par starpniecību krimināllietās", 2001. gada 15. marta Eiropas Parlamenta un Padomes Pamatlēmuma „Par cietušo statusu kriminālprocesā (2001/220/TI) (šobrīd pamatlēmums ir aizstāts ar Eiropas Parlamenta un Padomes 2012. gada 25. oktobra direktīvu, ar ko nosaka noziegumos cietušo tiesību, atbalsta un aizsardzības minimālos standartus), un 2008. gada 21. maija Eiropas Parlamenta un Padomes direktīvas 2008/52/EK par konkrētiem mediācijas aspektiem civillietās un komerclietās u.c.

Ļoti svarīgi, lai izlīguma pamatprincipus ievērotu tiesībsargājošās iestādes un visas personas, kas saistītas ar izlīguma procesa nodrošināšanu, tādējādi līdz minimumam mazinot izlīguma procesa negatīvās sekas, līdz ar to veicinot sabiedrības uzticēšanos tiesībsargājošām iestādēm, kā arī izpratni par izlīguma mērķiem. Rezultātā ievērojot izlīguma principus, pareizi piemērojot tiesību normas attiecīgajam procesa veidam, sabiedrībā būs ātrāk jūtama izlīguma pozitīvā ietekme, kā arī dažādu procesu (piemēram, kriminālprocesu) skaita samazināšanās, tiesībsargājošo iestāžu noslogotības samazināšanās, noziedzīgā nodarījuma personas ātrāka resocializēšana, cietušās personas aizskarto tiesību un psiholoģiskā stāvokļa ātrāka atjaunošanās un atgriešanās sabiedrībā, sabiedrības izglītošana un uzticība, sekmējot tās spēju pašai uzņemties atbildību.

Eiropas Parlamenta un Padomes 2008. gada 21. maija direktīvas 2008/52/EK par konkrētiem mediācijas aspektiem civillietās un komerclietās 12. panta pirmā daļa noteic, ka vēlākais 2011. gada 21. maijā dalībvalstīs stājas spēkā normatīvi un administratīvi akti, kas vajadzīgi, lai ievērotu šīs direktīvas prasības, izņemot 10. pantu, kura izpildi nodrošina vēlākais līdz 2010. gada 21. novembrim.

Lai nodrošinātu šīs direktīvas ieviešanu Latvijā bija jāņem vērā:

1. Valdības rīcības plāna Deklarācijas par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību īstenošanai 6.12.1. pasākums, t.i., izstrādāt un iesniegt izskatīšanai Ministru kabinetā likumprojektu "Mediācijas likums", veidojot tiesisku pamatu vienotu mediācijas procesa

pamatprincipu noteikšanai, kas Ministru kabinetā apstiprināts 2011. gada 15. februārī.

2. Konceptija „Mediācijas ieviešana civiltiesisku strīdu risināšanā”, kas Ministru kabinetā atbalstīta 2009. gada 17. februārī.
3. Pasākumu plāns koncepcijas „Mediācijas ieviešana civiltiesisku strīdu risināšanā” īstenošanai 2010.–2012. gadam, kas Ministru kabinetā atbalstīts 2010. gada 5. maijā (Likumprojekts, 2012).

Šobrīd ir izstrādāts un 1. lasījumā pieņemts „Mediācijas likums”, kas paredz direktīvā 2008/52/EK paredzēto pasākumu nodrošināšanas kārtību. Tas uzskatāms par būtisku pavērsienu Latvijas tiesiskajā telpā, normatīvā līmenī nosakot mediācijas jēdzienu, procesu, mediatoru sertificēšanas kārtību u.c. būtiskus aspektus.

Nemot vērā iepriekš minēto, domājams, ka ir absolūti nepieciešams, gatavojot juristus, juridiskās konfliktoloģijas u.c. studiju kursu ietvaros sniegt viņiem zināšanas par juridisko konfliktu izcelsmes un attīstības likumsakarībām un mehānismiem, kā arī to atrisināšanas paņēmieniem un principiem, tādejādi veicinot izpratni par katra cilvēka un sabiedrības lomu kopumā, kā arī nodrošinot viņu konkurētspēju darba tirgū.

Juridiskās konfliktoloģijas ietvaros svarīgi pētīt dažādu konfliktu veidus, apgūt dažādus paņēmienus (metodes un noteikumi) to risināšanai un novēršana, lai iegūtu konkrētu priekšstatu par samierināšanās un citām procedūrām, lai atrisinātu domstarpības darba strīdos, krimināltiesiskajos strīdos u.c. juridiskajos konfliktos. Jāmācās ne tikai apzināt un analizēt konfliktus, paredzēt to sekas, bet arī tos kontrolēt, skaidri apzinoties šīs kontroles funkcijas un uzdevumus. Zināšanas un prasmes par juridiskajiem konfliktiem ļauj labāk orientēties tiesiskajā realitātē un atrast pareizos risinājumus sarežģītās situācijās.

Pagaidām mūsu juridiskās izglītības sistēma, tiesībspējošanas un tiesībaizsardzības prakse nepievērš pietiekamu uzmanību konfliktoloģijas prasmēm. Izpētot pieejamo informāciju dažādu Latvijas augstskolu mājas lapās, redzams ka studiju virzienā Tiesību zinātnes juridiskā konfliktoloģija kā atsevišķs studiju kurss tiek pasniegts, piemēram, Baltijas Starptautiskajā akadēmijā un Rīgas Stradiņa universitātē. Taču šodien juristiem tikai ar tiesību normu zināšanām vien ir par maz veiksmīgai profesionālai darbībai. Konsensusa, kompromisa meklēšana juridiskā konflikta risināšanā kļūst par svarīgu elementu juridiskajā praksē. Šis fakts stimulē juristu pievēršanos juridiskajai konfliktoloģijai.

Secinājumi

Conclusions

1. Konfliktoloģijas sasniegumu izmantošana jurisprudencē ir salīdzinoši jauns, bet ļoti aktuāls temats.

2. Juridiskās konfliktoloģijas kā speciālas kompleksas zinātniskās disciplīnas ieviešanu diktē nepieciešamība sagatavot jaunās paaudzes speciālistus valstij, tiesībaizsardzības u.c. iestādēm.
3. Nepieciešams nodrošināt iespēju Tiesību zinātnes virzienā studējošiem iegūt zināšanas par juridisko konfliktoloģiju un tās atziņu praktisko pielietojumu, alternatīvajām domstarpību risināšanas (ADR) metodēm, kā arī veidot prasmes un iemaņas patstāvīgi apzināt un risināt juridiska rakstura konfliktus.
4. Zināšanu un prasmju apguve par konfliktu izcelšanos, attīstību un risināšanas metodēm tiesiskajā sfērā ir viens no perspektīvākajiem profesionālās pilnveides virzieniem.
5. Svarīgi apzināties, ka ir svarīgi ne tikai pētīt konfliktus pašās tiesībās, tiesību normās un juridiskajā praksē, bet arī jebkurus sociālos konfliktus ar mērķi tos tiesiski pareizi atrisināt. Tas nozīmē, ka par juridiskās konfliktoloģijas priekšmetu var būt ne tikai juridiskais, bet arī sociālais konflikts, kas iegūst juridisko formu noteiktā savas attīstības stadijā.
6. Rezumējot jānorāda, ka būtu nepieciešamas diskusijas par plašāku juridiskās konfliktoloģijas atziņu izmantošanu, jo konfliktoloģijas zināšanas palīdz atšķirt dažāda veida konfliktus, kas rodas starp personām, organizācijām, etniskām grupām, kā arī darba, ģimenes, krimināltiesiskajām vai starptautiskajām tiesiskajām attiecībām, tādā veidā veicinot konfliktsituāciju veiksmīgu risinājumu jebkurā dzīves jomā.

Summary ***Kopsavilkums***

To ensure the successful training of modern lawyers it is necessary to introduce study subjects that, on the one hand, meet the state education standards and, on the other hand, are based on the pedagogical experience, existing normative acts, judicature and current changes in the state.

The topicality of this theme is set by the several factors. First, conflictology, especially legal conflictology, is relatively new branch of science in Latvia. Nevertheless, there is a great practical demand for the conflictological research.

Modern society has undergone great changes (the re-establishment of the independence, the setting up/abolition of some institutions, etc.), this significantly increases the pressure, intensifies all kinds of disputes, stimulates the occurrence of the conflicts in different spheres of social life. The most part of the state, social, political and professional organizations pay little attention to the examination of the reasons for the conflict, thus, they are unable to react adequately to the conflictological processes. Society is often unprepared for the management and analysis of conflict-situations. Therefore, the pressure increases, but conflicts stay unresolved. This may result in the negative impact on the state's future development. There is no doubt in that conflictology is of vital importance to our society.

The aim of this article is to provide a small insight in the use of conflictological expertise and the necessity of the introduction of the legal conflictology as an independent study course into the curriculum of law programs at higher educational establishments.

It is the legal conflictology that studies conflicts that occur, develop and are resolved in the national or international legal arena. This branch of science brings together the expertise of sociology, political science, psychology, jurisprudence and other, in order to resolve conflicts or prevent them from happening.

When training lawyers within the course of legal conflictology it is of absolute importance to provide them with the knowledge of the origins of the conflicts, the nature and the mechanisms of their development, as well as with the ways and principles of their resolution. Thus, it will deepen lawyers' understanding of the role of every individual and the role of the society on the whole, as well as it will ensure their competitiveness on the labour market.

It is important to research the different types of conflicts and to learn different ways (methods and rules) of their resolution and prevention when studying legal conflictology, in order to get an accurate impression about the reconciliation and other procedures that resolve work related conflicts, crime related conflicts and other legal conflicts. It is vital not only to understand, analyze and foresee the consequences of conflicts, but also to control conflicts. At the same time it is necessary to understand clearly the functions and objectives of the exercised control. The knowledge and skills related to the legal conflicts allow to be more competent in the legal reality and to find the right solutions in difficult situations.

Currently our system of legal education, legal administration and law enforcement is not paying enough attention to the conflictological skills. However, nowadays for the lawyers to work successfully in their field it is not enough to know only about the legislation. The search for the consensus and compromise in the sphere of legal conflict has become an important element of legal practice. This factor encourages lawyers to become interested in the legal conflictology.

It is necessary to ensure the possibility for the people studying jurisprudence to acquire the knowledge about legal conflictology, the practical use of its expertise and the alternative ways of settling the conflicts, as well as to acquire the skills of understanding and resolving legal conflicts.

Literatūra **Bibliography**

1. *Conflict theory* (n.d.). Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-conflicttheory.html>
2. Coser, L. (1957). A Social Conflict and the Theory of Social Change. *The British Journal of Sociology*, Vol. 8, No. 3. 197-207.
3. Dahrendorf, R. (1989). *The Modern Social Conflict: An Essay on the Politics of Liberty* University of California Press.
4. *Eiropas Padomes un Ministru komitejas rekomendācija Nr. R(87)18. (1987). Par dalībvalstu kriminālās justīcijas vienkāršošanu.* Retrieved from <http://www.coecidriga.lv/tulkojumi.php?id=116>

5. *Eiropas Padomes un Ministru komitejas rekomendācija Nr. R(99)19. (1999). Par starpniecību krimināllietās.* Retrieved from <http://www.coecidriga.lv/tulkojumi.php?id=126>
6. *Eiropas Parlamenta un Padomes direktīva (2012), ar ko nosaka noziegumos cietušo tiesību, atbalsta un aizsardzības minimālos standartus un aizstāj Padomes Pamatlēmumu 2001/220/TI.* Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis.
7. *Eiropas Parlamenta un Padomes direktīva 2008/52/EK. (2008). Par konkrētiem mediācijas aspektiem civillietās un komercietās.* Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis.
8. *Eiropas Parlamenta un Padomes Pamatlēmums 2001/220/TI. (2001). Par cietušo statusu kriminālprocesā.* Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX: 32001F0220:lv:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001F0220:lv:HTML)
9. Ligers, V. *Mediācija Latvijā – jauna pieeja domstarpību risināšanai* (n.d.). Retrieved from http://www.naibaltics.com/lv_lv/publikācijas/?doc=431
10. *Likumprojekta „Mediācijas likums” sākotnējās ietekmes novērtējuma ziņojums (anotācija).* Retrieved from www.mk.gov.lv/doc/2005/TMAnot_230112_Mediacija.84.docx
11. *Mediācijas pamati: teorija un prakse* (n.d.). Retrieved from <http://www.in-mediation.eu/wp-content/uploads/Mediacija-for-web-site-3.pdf>
12. Neimanis, J. (2004). *Ievads tiesībās.* Rīga.
13. *Конфликтология.* (2001). Под ред. В.П.Ратникова. Москва, Юнити.

Sandra Kaija, Dr.iur., prof.	Baltijas Starptautiskā akadēmija 216.kab., Lomonosova iela 1, Rīga, LV-1019 E-pasts:skazaka@inbox.lv Tel. +371 26343358
--	--

**STUDENTU KĀ TOPOŠO VIESMĪLĪBAS SPECIĀLISTU
KONKURENTSPĒJA TEORIJĀ UN PRAKSĒ**
*Students' as Prospective Hospitality Specialists'
Competitiveness in Theory and Practice*

**Irēna Katane
Sandra Īriste**

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Abstract. *The goal of higher vocational education is to provide competitive hospitality specialists, who will be part of the emerging global labor market in the context of globalization. The objective of the article is to publish results of empirical and theoretical research. The results of the theoretical research show that in the substantiation of the specialists' competitiveness are the same approaches inherent the personality's competitiveness explanation and research, namely, the competitiveness is justified as set of qualities. Significant specialists' competitiveness indicators from the professional point of view are marketability and employability. Main results of the experimental research demonstrate, students' and scientists' perceptions of issues relating to competitive personality are similar.*

Keywords: *competitiveness, employability, hospitality students as prospective specialists, marketability, personality.*

Ievads
Introduction

Pēdējos gados Eiropas tūrisma nozare globālās ekonomikas krīzes ietekmē pieredzēja būtiskas izmaiņas. Pēc straujas ekonomikas lejupslīdes 2008. gada otrajā pusē un 2009. gadā, vērojama pozitīva tendence – 2011. gadā tūristu skaits Eiropā audzis par 6%. Arī Latvijā tūrisms ir nozīmīgs eksporta ienākumu avots, kas sniedz ievērojamu pienesumu valsts iekšzemes kopproduktam. Tādēļ Ekonomikas ministrija ir izvirzījusi tūrisma kā vienu no valsts prioritārajām nozarēm (LR Ekonomikas ministrija, 2011).

Potenciālie ārvalstu un vietējie tūristi nākotnē būs prasīgāki pret tūrisma pakalpojumu kvalitāti. Tas skaidrojams ar to, ka mūsdienās tūristiem ir salīdzinoši liela ceļošanas pieredze un viņi pastāvīgi salīdzina Latvijas uzņēmumu piedāvājumu ar piedāvājumu citos ceļojuma galamērķos. Līdz ar to pakalpojumu izvēli un apmierinātības līmeni noteiks cenas atbilstība pakalpojuma kvalitātei. Lai šo kvalitāti varētu nodrošināt, nepieciešams kvalificēts, izglītots personāls (Van der Steina, 2008).

Saskaņā ar Tūrisma attīstības valsts aģentūras 2010. gadā izveidoto Latvijas tūrisma mārketinga stratēģijas 2010. – 2015. gadam SVID analīzi, kā viens no potenciālajiem draudiem tiek minēts kvalificēta darbaspēka trūkums un zems tā profesionālās kvalifikācijas līmenis (Tūrisma attīstības valsts aģentūra, 2010).

Latvijas augstākās profesionālās izglītības uzdevums ir sagatavot konkurētspējīgus tūrisma un viesmīlības speciālistus, kuriem straujās globalizācijas apstākļos būs jāiekļaujas pasaules mēroga darba tirgū.

Latvijas Lauksaimniecības universitātes (LLU) Izglītības un mājsaimniecības institūtā (IMI) ir uzsākts pētījums, kas sastāvēs no vairākiem posmiem. Pirmā pētījuma posma mērķis bija zinātniski pamatot viesmīlības speciālista konkurētspēju pedagoģijas zinātnes skatījumā, kā arī veikt pilotpētījumu, lai noskaidrotu, analizētu un izvērtētu viesmīlības studentu viedokļus par personības konkurētspējas pazīmēm. *Raksta mērķis* ir publiskot veikto pētījumu rezultātus.

Pētījumu metodes *Methods of Research*

Pētījuma metodes: 1) teorētiskie pētījumi: zinātniskās literatūras un saistošo dokumentu studēšana, analīze un izvērtēšana, autoru pieredzes refleksija; 2) empīriskie pētījumi: studentu aptauja un datu apstrādes metodes aprakstošās statistikas noteikšanai.

Par pētījuma bāzi kalpoja: 1) LLU Izglītības un mājsaimniecības institūts (teorētiskie pētījumi); 2) LLU Pārtikas Tehnoloģijas fakultātes Uztura katedra (empīriskie pētījumi).

Empīriskajā pilotpētījumā piedalījās studiju programmas „Ēdināšanas un viesnīcu uzņēmējdarbība” 1. kursa 36 studenti (n=36, 100%).

Pētījumi tika veikti no 2012. gada jūnija līdz 2013. gada februārim.

Teorētisko pētījumu rezultāti *Results of Theoretical Research*

Sabiedrības prasības pret izglītību kopumā Latvijā ir ļoti augstas, to pierāda 2008. gadā Latvijā veiktais pētījums (DnB Nord Latvijas barometra pētījums Nr. 3, 2008), kurā 31% respondentu atzīmējuši, ka skolēnam, beidzot skolu, jābūt gatavam darba dzīvei. Tādēļ sabiedrība augstākās izglītības kvalitātes un pieejamības uzlabošanā saskata iespējas nodrošināt izglītības un pašas sabiedrības ilgtspēju un valsts attīstību nākotnes perspektīvā.

Viens no augstākās izglītības mērķiem ir veicināt konkurētspējīgas zinību sabiedrības, attīstību, nodrošinot jauno speciālistu konkurētspējas attīstību, kur gatavība patstāvīgai, radošai un atbildīgai profesionālajai darbībai ir viens no konkurētspējas rādītājiem.

Katra sabiedrības locekļa, t.sk. augstskolas studentu kā topošo speciālistu, konkurētspēja var nodrošināt visas sabiedrības konkurētspēju (Katane, 2010).

No jauno speciālistu konkurētspējas attīstības atbalsta un veicināšanas sistēmas augstākajā izglītībā būs atkarīga topošo speciālistu profesionālās

darbības kvalitāte un rezultativitāte, kas savukārt būtiski varētu ietekmēt Latvijas ekonomikas rādītājus, kā arī spēju konkurēt pasaules darba tirgū.

Jēdziens *konkurētspēja* ir kļuvis ne tikai par ekonomikas zinātnes, bet arī par pedagoģijas zinātnes kategoriju, jo tiek attiecināts uz cilvēku kā personību. 20.gs. beigas un 21.gs. sākums tiek uzskatīts par konkurētspējas paradigmas maiņu, kas vairs nav pretrunā ar humānās pedagoģijas un humānistiskās psiholoģijas pamatnostādņēm, pieejām un principiem izglītībā (Katane, Kalniņa, 2010).

Uzsāktā topošo viesmīlības speciālistu konkurētspējas pētījuma kontekstā aktualizējās jēdziens *speciālista konkurētspēja* un tā teorētiskais pamatojums.

Teorētiskie pētījumi ļauj secināt, ka *speciālista konkurētspējas* pamatojumā ir saskatāmas tās pašas pieejas, kas raksturīgas *personības konkurētspējas* pamatojumā un pētniecībā.

LLU Izglītības un mājsaimniecības institūtā veiktie pētījumi (Katane, 2010; Katane, 2011a; Katane, 2011b; Katane, Kalniņa, 2010) tendenču līmenī pedagoģijas zinātnē ļāva izdalīt trīs metodoloģiskās pieejas personības un speciālista konkurētspējas pētniecībā:

- 1) zinātnieki personības/speciālista konkurētspējas izpausmes pēta un raksturo darbībā;
- 2) konkurētspēju pamato kā personības/speciālista kvalitāšu kopumu;
- 3) konkurētspēju pamato, pēta un izvērtē kā sarežģītu daudzkomponentu struktūru.

Izmantojot pārnešu jeb transfēru metodi izglītības ekoloģijā, raksta autore I. Katane (Katane, 2010) šīs trīs pieejas nosacīti ir definējusi kā *funkcionālo*, *biometrisko* un *strukturālo pieeju* konkurētspējas pētniecībā.

Kā liecina mūsu teorētiskie pētījumi, publikācijās visbiežāk ir sastopama otrā pieeja, kad autori uzskaita vairākas personības vai speciālista kvalitātes kā konkurētspējas pazīmes, rādītājus.

Krievu zinātnieks V. Šapovalovs (Шаповалов, 2003) norāda, ka speciālista konkurētspējai var būt savi rādītāji:

- 1) profesionālajā izglītībā konkurētspēja tiek skatīta kā topošā speciālista kvalitāšu jeb rādītāju kopums, kuru izvērtēšanas metodoloģijas izstrādē varētu būt par pamatu konkurētspējas līmeņu pamatojuma izstrādē;
- 2) darba tirgū konkurētspēja ir speciālista īpašību kopuma atspoguļotāja, šis indivīdam piemītošo kvalitāšu kopums var kalpot kā pastāvošās konkurences priekšrocība.

Piemēram, S. Račina (Рачина, 1998) uzskata, ka konkurētspējīgiem speciālistiem: jāprot orientēties jaunajos sociāli ekonomiskajos apstākļos; jābūt profesionālai aktivitātei; jāprot patstāvīgi pieņemt kompetentus lēmumus, izvēloties alternatīvus variantus un darboties stratēģiski; jābūt spējai riskēt; jābūt elastīgai domāšanai un uzvedībai; jāprot balstīties uz saviem spēkiem; jābūt patstāvīgiem; jābūt atbildīgiem; jābūt uzņēmīgiem; jābūt mobiliem; jābūt ātrai reakcijai mainīgos apstākļos.

Savukārt A. Nikolajeva (Николаева, 2009) uzskaita šādas konkurētspējas pazīmes: adaptēšanās spēja, socializācija, pašaktivizācija, aktivitāte, tolerance, mobilitāte, komunikabilitāte, kompetence, mērķtiecība, radošums, spēja riskēt un pieņemt pareizus lēmumus, darba mīlestība.

Arī rietumu zinātnieki savās publikācijās ir pievērsušies konkurētspējīga speciālista pamatojumam, uzskaitot viņa kvalitātes.

Piemēram, karjeras atbalsta sistēmas speciāliste, ASV zinātniece K. Hansena (Hansen, 2008) ir izstrādājusi kvintesenciālās karjeras koncepciju, kurā pamato vairākas konkurētspējīga speciālista pazīmes karjeras attīstības kontekstā: komunikatīvās prasmes (mutiskā un rakstiskā komunikācija); komandas darba/interpersonālās prasmes un iemaņas; līderības prasmes; darba ētikas ievērošana; labas darbaspējas, t.sk. izturība, piepūle, pašmotivācija, centība un uzcītība, veselīga godkāre, iniciatīva, uzdrošināšanās, pozitīvas attieksmes pret darbu; autovadītāja prasmes; loģika, inteliģence, lietpratība izglītībā un/vai profesionālajā darbībā; organizatoriskās prasmes; uzņēmējdarbības prasmes, kuras cilvēki izmanto, kad uzsāk paši savu biznesu, t.sk. spēja būt par noteicēju pašam sev, projektu vadības prasmes un spējas, sevis kā speciālista pašmenedžēšanas un pašmārketinga talants; pašpaļāvība; kritiskā domāšana un problēmu risināšanas prasmes; fleksibilitāte (elastīgums); analītiskās prasmes; prasmes izmantot jaunās tehnoloģijas, programmēšanas (datorvalodas) un/vai svešvalodas prasmes; citu pārliecināšanas prasmes, prasmes piedāvāt/pārdot savas idejas; radošās darbības prasmes problēmu risināšanā.

Savukārt zinātnieks A. Manegetti (Манегетти, 2008) speciālista konkurētspēju skaidro daudz šaurāk, koncentrējoties uz tādiem jēdzieniem kā *mehānisms, māka, nodrošinājums, gatavība*.

Mūsaprāt, katra ***speciālista konkurētspēja ir viņa personības un profesionālo kvalitāšu, t.sk. dažādo kompetenču kopums, kas balstās uz dzīves laikā, t.sk. izglītības procesā, iegūto pieredzi***. Speciālista konkurētspēja ir cieši saistīta ar personiskiem un profesionāliem panākumiem.

Kā apstiprinājumu mūsu atziņai varam minēt krievu zinātnieku izteiktos viedokļus.

Piemēram, J. Ioņinas (Ионина, 2003) izteikto domu, ka *speciālista konkurētspēju* vajadzētu pētīt divos aspektos:

- 1) personības kvalitātes, kas liecinātu par gatavību dzīvot, pašattīstīties un pašrealizēties mainīgās vides apstākļos;
- 2) iegūtās speciālās un profesionālās kompetences, kas iekļauj sevī noteiktu zināšanu, prasmju un spēju līmeni, garantējot to izpausmi gan garīgajā, gan fiziskajā darbā, pašizglītības un/vai profesionālajā darbībā un kas raksturo personību kā kompetentu, augstas klases profesionāli ar augstu intelektu un attīstītu radošumu.

G. Lavrentjevs, N. Lavrentjeva un N. Ņeudahina raksta (Лаврентьев и др. 2002), ka galvenais veiksmīgas profesionālās darbības psiholoģiskais nosacījums

jebkurā jomā ir *pārlicība* par sevi kā personību un arī par savām spējām. Pārlicības par sevi galvenie izkopšanas principi ir šādi:

- 1) profesionālās meistarības apgūšana un pilnveidošana;
- 2) adekvāta izturēšanās dažādās cilvēciskās saskarsmes situācijās;
- 3) veselības stāvokļa un darba spēju uzturēšana un nostiprināšana;
- 4) patīkama ārējā veidola, personīgā imidža veidošana.

Šie ieteikumi ir orientēti uz katra speciālista konkurētspējas paaugstināšanu un ir būtiski attiecībā arī uz viesmīlības speciālistu konkurētspējas attīstības veicināšanu.

Varam izdalīt arī atšķirīgo, kas ļauj *speciālista konkurētspējas* pamatojumā un pētniecībā ienest arī specifiskas pieejas salīdzinājumā ar *personības konkurētspējas* pamatojumu un pētniecību. Lūk, daži piemēri.

- Latvijas un ārvalstu zinātnieki savās publikācijās izdala *pieprasītību* kā speciālista konkurētspējas rādītāju.

Konkurētspējīgs speciālists jaunajā izpratnē ir tas, kas: apzinās savus resursus, savas karjeras attīstības potenciālu un iespējas; prot izvērtēt esošo situāciju, savlaicīgi (ar apsteidzi laikā) apzinoties un prognozējot tuvākā nākotnē gan attīstības iespējas, ko piedāvā izglītības un profesionālās darbības vide, gan draudus; ir gatavs mainīties, pašizglītoties, pilnveidot savu profesionālo meistarību, ja ir nepieciešams, iegūt jaunu kvalifikāciju un mainīt darba vidi; nebaidās uzdrīkstēties, nākt ar savām inovatīvām un radošām idejām, lai pats varētu kaut ko mainīt izglītības vai profesiju vidē, kurā viņš strādā, lai tā būtu ilgtspējīgāka; prot savos konkurentos saskatīt sadarbības partnerus un strādāt komandā; prot saskaņot savus karjeras mērķus ar sabiedrības, organizācijas, kurā strādā, apkārtējo cilvēku – savu kolēģu mērķiem; rūpējas par sava darba kvalitāti un jūt atbildību par rezultātiem, ir prasīgs ne tikai pret saviem skolēniem/studentiem, bet arī pats pret sevi; nebaidās uzņemties atbildību, papildus pienākumus, ja to nosaka situācija, spēj kļūt par līderi kopumā vai uz konkrēto uzdevumu; prot adekvāti izvērtēt sevis kā speciālista profesionālo meistarību un arī „*piedāvāt savus pakalpojumus*”, lai pēc viņa profesionālās darbības būtu *pieprasījums*. Tādējādi viens no speciālista konkurētspējas būtiskiem rādītājiem ir viņa *pieprasītība* (Katane, 2011b).

Arī krievu zinātnieki L. Mitina (Митина, 2003) un S. Širobokovs (Широбокков, 2000) raksta par speciālista pieprasītību, šo jēdzienu pamatojot saistībā ar skolotāja konkurētspēju. Piemēram, L. Mitina (Митина, 2003) uzsver domu, ka mūsdienu skolotājs ir konkurētspējīga personība tad, ja viņš ir *pieprasīts speciālists (marketable specialists)* darba tirgū, kas spējīgs pašrealizēties savas profesijas jomā mainīgās sociālās, t.sk. profesionālās darbības vides/darba vides, apstākļos. Arī S. Širobokovs (Широбокков, 2000), pētot pedagoģijas studentu kā topošo skolotāju konkurētspēju, akcentē domu, ka skolotāja konkurētspēja, pirmām kārtām, ir saistāma ar jēdzieniem *pieprasītība* (marketability) darba tirgū un *pieprasītība sabiedrībā*.

Augstāk minētās zinātnieku atziņas var vispārināt un attiecināt uz jebkuras jomas speciālistu, arī attiecībā uz viesmīlības speciālistu.

Pēc raksta autoru domām, *pieprasītību* kā konkurētspējas rādītāju var analizēt un izvērtēt no diviem aspektiem:

- 1) *iekšējā aspekta*: no konkrētās personības kā speciālista izrietošā *pieprasītība*, ko nosaka profesionālās darbības jomā augstu novērtētais konkrētā speciālista kvalitāšu kopums, t.sk. viņa dažāda veida kompetences;
- 2) *ārējā aspekta*: no darba tirgus vides izrietošā *pieprasītība*, ko nosaka reālais stāvoklis darba tirgū, proti, ja ir vakances darba tirgū, tad katram šīs profesijas pārstāvim rodas vides determinētā *pieprasītība*, savukārt, mainoties ārējās vides faktoriem, t.i., samazinoties darba vietām, pazeminās konkrētās profesijas speciālista konkurētspēja un līdz ar to, viņa *nodarbinātības* iespējas.

• Austriešu zinātnieku publikācijās ir pamatots vēl viens konkurētspējīga speciālista rādītājs, proti, viņa *nodarbinātība* (*employability*).

Jau paša jēdziena *nodarbinātība* definīcija austriešu pētījumā „*Studējošie - sociālais pētījums*” (Unger, Zaussinger u.a., 2010) izraisīja diskusiju un nebija viennozīmīga. Piemēram, zinātnieks U. Taihlers (Teichler, 2007) absolventu *nodarbinātības* (vācu val. *die Beschäftigungsfähigkeit*, angļu val. *employability*) vietā piedāvā runāt par *studiju profesionālās relevances paaugstināšanu*, kur svarīga ir ne tikai augstskolu absolventu ienākšana darba tirgū, bet arī tādu spēju, iemaņu un prasmju iegūšana studiju laikā, kas nodrošinās viņu profesionālo mobilitāti un *nodarbinātību* ilgtermiņā.

Pētnieki (Unger, Zaussinger. u.a., 2010) norāda, ka augstskolu izglītība nedrīkst orientēties uz īslaicīgām darba tirgus prasībām. Augstskolās jāiegūst starpdisciplināras prasmes, kas bieži vien tiek apzīmētas kā pamatprasmes un tieši šo prasmju apgūšana nodrošinās ilgtermiņa *nodarbinātību*, jo profesionālās zināšanas pārāk ātri noveco.

Lai gan 90% studējošo norāda sociālās kompetences (darbs grupā, laika menedžments, projektu menedžments, moderēšana) un profesionālo praksi kā būtiskas uzsākot darba dzīvi, tomēr lielākā daļa uzskata, ka nepieciešamās sociālās kompetences viņiem jau piemīt, kamēr tikai 50% respondentu ir atbilstoša profesionālā pieredze.

Savukārt 97% respondentu uzsākt studijas pamudināja tieši ar darba tirgu saistīti motīvi, tātad studenti, uzsākot studijas, no augstskolām sagaida profesionālās zināšanas un iemaņas, kas mudina augstākajām mācību iestādēm veidot ciešāku sadarbību ar darba devējiem, kā arī studiju programmās izvērtēt prakses un teorijas attiecību.

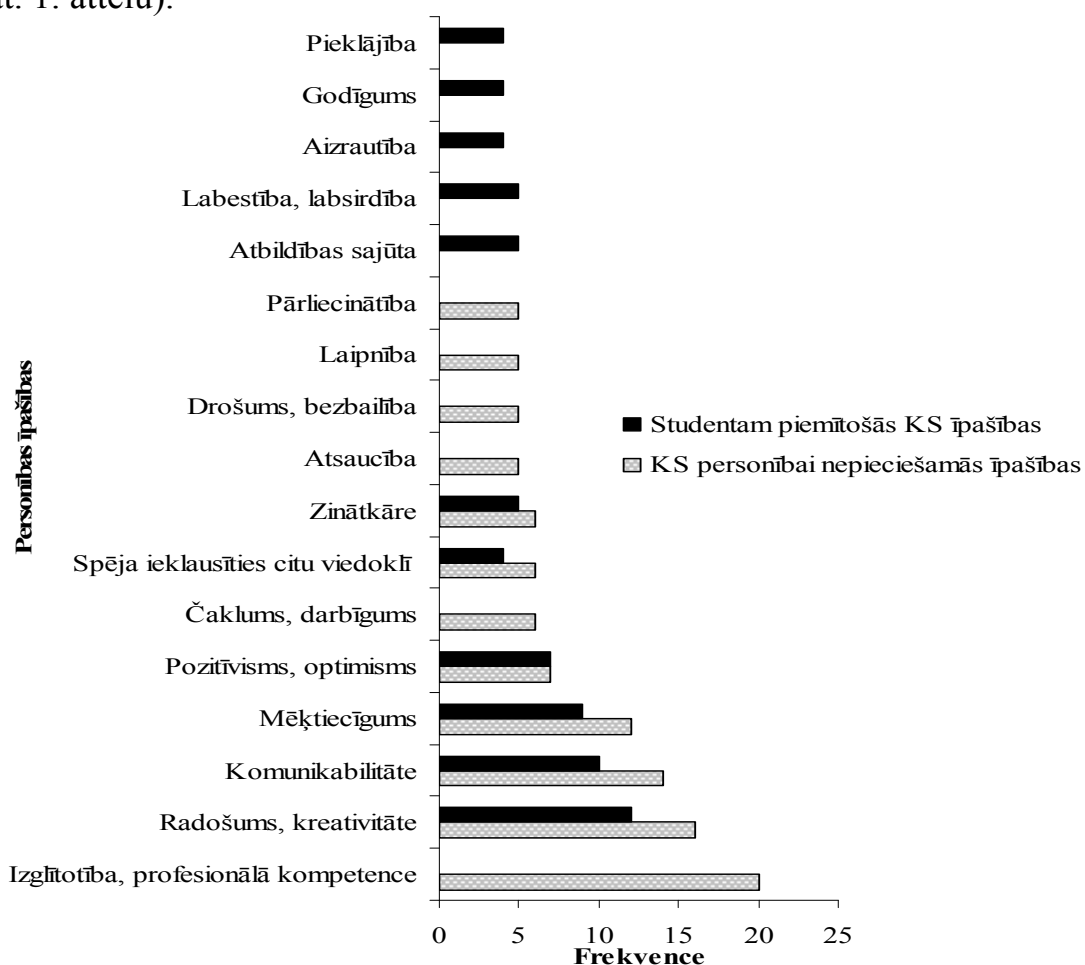
Tādējādi varam secināt, ka būtiski *speciālista konkurētspējas* rādītāji no profesionālās darbības aspekta ir šādi:

- 1) *pieprasītība* (*marketability*) darba tirgū un sabiedrībā kopumā,
- 2) *nodarbinātība* (*employability*).

Empīrisko pētījumu rezultāti *Results of Empirical Research*

Laika posmā no 2012. gada jūnija līdz 2013. gada februārim Latvijas Lauksaimniecības universitatē tika veikts empīriskais pētījums ar mērķi noskaidrot studiju programmas „Ēdināšanas un viesnīcu uzņēmējdarbība” studentu viedokli par konkurētspējīgu personību raksturojošām pazīmēm. Aptaujā piedalījās 36 pirmā kursa studenti. Pētījuma jautājumi: 1) kādas ir konkurētspējīgas personības pazīmes, 2) kāds ir studentu pašnovērtējums saistībā ar viņu viedokli par konkurētspējīgu personību.

Kā zinātnieku, tā arī studentu domas par konkurētspējīgai personībai piemītošām īpašībām dalās. Par to liecina pilotpētījuma laikā iegūtie rezultāti (skat. 1. attēlu).



1. att. *Konkurētspējīgu personību raksturojošās un studentiem piemītošās KS pazīmes*
Figure. 1. *Personality's competitiveness features and competitiveness characteristics inherent students*

Kopumā tika minētas 55 dažādas konkurētspējas (turpmāk KS) pazīmes. Kā svarīgāko personības KS pazīmi studenti minēja gudrību, izglītību, profesionālo kompetenci (20 reizes), kas ļauj secināt, ka konkurētspējīga

personība ir tāda personība, kurai piemīt zināšanas kādā no profesionālajām jomām. Tas liecina, ka studentu skatījumā konkurētspējīga personība tika vērtēta gan no personības kvalitāšu aspekta, gan no profesionālās darbības un iegūstamās specialitātes aspekta. Ļoti augstu tika novērtētas arī tādas īpašības kā radošums (frekvence: n=16), komunikabilitāte (frekvence: n=14) un mērķtiecīgums (frekvence: n=12). Savukārt jautājumā „Nosauciet konkurētspējas īpašības, kas piemīt Jums pašam/pašai” tika minētas 62 īpašības, no kurām visbiežāk atzīmētas: radošums (frekvence: n=12), komunikabilitāte (frekvence: n=10), mērķtiecība (frekvence: n=9), optimisms (frekvence: n=9), zinātkāre un atbildības sajūta (frekvence: n=5). Interesants ir fakts, ka neviens no 36 studentiem kā sev piemītošu īpašību neminēja profesionālo kompetenci, gudrību, jo pārējās četras īpašības, kas minētas kā konkurētspējīgai personībai nepieciešamas un sev piemītošas, sakrīt.

Augstāk teiktais liecina, ka Latvijas Lauksaimniecības universitātes studentu priekšstati par konkurētspējīgu personību neatšķiras no zinātnieku dotā pamatojuma.

Apkopojot un apstrādājot iegūtos datus, noteicām KS koeficientu, kura iegūšanai pārneses (transfēra) veidā izmantojām psiholoģijas zinātnē bieži izmantoto pašvērtējuma koeficienta noteikšanas metodi, proti, pazīmju skaitu, kas piemīt pašam studentam un sakrīt ar konkurētspējīgai personībai piemītošām pazīmēm. Rezultātā noskaidrojām konkurētspējīgu personību raksturojošo un studentiem piemītošo KS kvalitāšu attiecības (skat. 1. tabulu).

Tikai 9% studentu vēlamās un esošās īpašības ir intervālā no 0,76-1, savukārt 66% studentu šis rādītājs ir intervālā no 0,26-0,75. Ja salīdzina galējos KS koeficienta intervālus, tad novērojam to, ka intervālā 0-0,25 konkurētspējīgai personībai nepieciešamo un studentam piemītošo īpašību īpatsvars ir 25% salīdzinājumā ar 9% intervālā 0,76-1, kas ir gandrīz 3 reizes lielāks.

1.tabula

Konkurētspējīgai personībai nepieciešamo un studentam piemītošo īpašību īpatsvars

(n=36)

Competitive personality required and students inherent competitiveness features proportion(n=36)

Nr.	KS _{koef.} intervāls	Frekvence	Īpatsvars (%)
1.	0-0,25	9	25
2.	0,26-0,50	12	33
3.	0,51-0,75	12	33
4.	0,76-1	3	9

Eksperimentālā pētījuma turpinājumā autores, izmantojot Osguda skalu, vēlējās noskaidrot studentu domas par viņu pašreizējo konkurētspēju darba tirgū (skat. 2. tabulu).

KS darba tirgū pašvērtējuma īpatsvars (n=36)
Competitiveness self-evaluation proportion in the labor market (n=36)

Nr.	KS darba tirgū	Īpatsvars (%)
1.	4	11,1
2.	5	13,9
3.	6	19,4
4.	7	27,8
5.	8	19,4
6.	9	8,3

Analizējot iegūtos datus redzam, ka neskatoties uz profesionālās kompetences trūkumu (skat. 1. attēlu) un konkurētspējīgai personībai nepieciešamo un studentam piemītošo īpašību īpatsvaru (skat. 1. tabulu), 27,8% studenti savas iespējas darba tirgū vērtē kā labas, bet 8,3% - kā tiecamas. Tātad, studentuprāt, ar radošumu, komunikabilitāti un mērķtiecīgumu var gūt panākumus profesionālajā jomā.

Secinājumi
Conclusions

1. Teorētiskie pētījumi ļauj secināt, ka *speciālista konkurētspējas* pamatojumā ir saskatāmas tās pašas pieejas, kas raksturīgas *personības konkurētspējas* pamatojumā un pētniecībā. Katra speciālista konkurētspēja ir viņa personības un profesionālo kvalitāšu, t.sk. dažādo kompetenču kopums, kas balstās uz dzīves laikā, t.sk. izglītības procesā, iegūto pieredzi. Speciālista konkurētspēja ir cieši saistīta ar personiskiem un profesionāliem panākumiem.
2. Būtiski *speciālista konkurētspējas* rādītāji no profesionālās darbības aspekta ir: 1) pieprasītība (*marketability*) darba tirgū un sabiedrībā kopumā, 2) nodarbinātība (*employability*).
3. Latvijas Lauksaimniecības universitātes studentu priekšstati par konkurētspējīgu personību neatšķiras no zinātnieku dotā pamatojuma.
4. Neskatoties uz profesionālās kompetences trūkumu, 27,8% studenti savas iespējas darba tirgū vērtē kā labas, bet 8,3% - kā teicamas. Tātad, studentuprāt, ar radošumu, komunikabilitāti un mērķtiecīgumu var gūt panākumus profesionālajā karjerā.

Summary

Study has been launched at the Latvia University of Agriculture in the Institute of Education and Home Economics, it will consist of several stages. The aim of the first phase of the research was scientifically justified competitiveness of the hospitality

specialists from the pedagogical science perspective as well as to carry out the pilot study to identify, analyze and evaluate the hospitality students standpoint of personality's and specialists' competitiveness indications. The objective of the article is to publish results of the research: in the substantiation of the specialists' competitiveness are the same approaches inherent the personality's competitiveness explanation and research. Competitiveness of every specialist is his personal and professional qualities, incl. different competencies, which are based on the experience acquired during the life and education process. Specialist competitiveness is closely linked to personal and professional success. Significant specialists' competitiveness indicators from the professional point of view are marketability in the labor market and in the society in general and employability. The perceptions of the students at Latvia University of Agriculture and scientists about competitive personality are similar. Despite the lack of professional competence, 27,8% of students opportunities in the labor market evaluated as good, but 8,3% as excellent. Consequently, according to students' opinion, creativity, communicability and purposefulness can succeed in professional careers.

Literatūra **Bibliography**

1. DnB Nord Latvijas barometra pētījums Nr. 3 (2008). Izglītība. Retrieved from: <http://www.inarchive.com/page/2011-06-20/http://lizings.nordlb.lv/lv/publikacijas/barometrs/LB-08/> (10.02.2010).
2. Hansen, K. (2008). *Emphasizing your Transferable and Marketable Skills in Your Cover Letter*. Retrieved from: http://www.quintcareers.com/cover_letter_transferable_skills.html (05.02.2013)
3. Katane, I. (2010). Competitiveness of Personality as a New Concept in Modern Education and Pedagogy Science. In *Proceedings of the 9th Interational scientific Conference Engineering for Rural Development*, Volume 9 (May 27-28, 2010). Jelgava: LLU, pp. 327 – 334.
4. Katane, I. (2011). Philosophic Methodological Bases for Evaluation of Educator's Competitiveness. In *Proceedings of the 17th Annual International Scientific Conference Science for Rural Development*, Vol. 2. Jelgava: LLU, pp. 218 - 224.
5. Katane, I. (2011). Methodological Bases for Evaluation of Specialist Competitiveness. *Engineering for Rural Development: Proceedings of the 10th International Scientific Conference*, Volume 9 (May 26-27, 2011). Jelgava: LLU, pp. 524 – 529.
6. Katane, I., Kalniņa, I. (2010). *Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē*. Jelgava: LLU.
7. LR Ekonomikas ministrija (2011. gada jūnijs). *Ziņojums par Latvijas tautsaimniecības attīstību*. Retrieved from: http://www.em.gov.lv/images/modules/items/tsdep/zin_2011_1/zin_2011_jun.pdf (07.12.2012).
8. Teichler, U. (2007). *Beiträge zur Hochschulforschung*, Heft 4, 29.
9. Tūrisma attīstības valsts aģentūra (2010). *Latvijas tūrisma mārketinga stratēģija 2010. – 2015. gadam*. Retrieved from: <http://www.em.gov.lv/images/modules/items/Strategija.pdf> (04.01.2013).
10. Unger, M., Zaussinger, S. u.a. (2010). *Studierenden - Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Institut für Höhere Studien (IHS) Wien. Betrachtet am

Retrieved from:

http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf (10.10.2012).

11. Van der Steina, A. (2008). Latvijas tūrisma tēls ir pašu uzņēmēju rokās. *Komersanta vēstnesis*, 4 (111). Retrieved from: <http://www.kvestnesis.lv/index.php?menu=DOC&id=169595> (30.11.2012.).
12. Андреев, В.И. (2004). *Конкуренология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности*. Казань: Центр инновационных технологий.
13. Емельянова, М.С. (2008). Как подготовить конкурентоспособного выпускника. *Среднее профессиональное образование*, 6, с. 20-22.
14. Ионина, Е.С. (2003). *Формирование конкурентноспособной личности в современных условиях*. Просмотр 05.12.2011 с: <http://college.biysk.secna.ru/konf2003/ionbarn.htm>
15. Исмагилова, Ф.С. (2009). Управление конкурентоспособностью в инновационной среде. *Среднее профессиональное образование*, 3, с. 19-21.
16. Киржбаум, О.В. (2007). *Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект*. Автореф. дисс. Омск, 26 с. Просмотр 11.11.2012 с: <http://www.dissercat.com/content/povyshenie-konkurentosposobnosti-vyusknikov-vuzov-na-rynke-truda-organizatsionnyi-aspekt>
17. Кирилук, О.М. (2008). *Формирование конкурентоспособного выпускника вуза*. Ректор вуза, 1.
18. Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева, Н.Б, Неудахина, Н.А. (2002). *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Барнаул: Издательство Алтайского Государственного университета.
19. Манегетти, А. (2008). Новые условия воспитания успешных личностей. *Бизнес-ключ*, 5.
20. Митина, Л.М. (2003). *Психология развития конкурентоспособной личности*. Москва: МПСИ.
21. Николаева, А.А. (2009). Содержание и структура конкурентоспособности как интегрального качества личности студента. *Вестник Челябинского Государственного педагогического университета*, с. 10-2, 111-117. Просмотр 05.11.2012 с: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13057904>
22. Шаповалов, В.И. (2003). Формируем конкурентоспособную личность. *Школьные технологии*, 3, с. 38-44.
23. Ширококов, С. (2000). Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в России и Соединенных Штатах Америки. Материалы конференции Гражданские свободы и образование на рубеже веков и континентов. Екатеринбург: Екатеринбургское отделение Ассоциации "Профессионалы за сотрудничество" и Уральский филиал Американского совета по международному образованию при финансовой поддержке Бюро по образовательным и культурным программам Госдепартамента США, Россия. Просмотр 09.02.2012 с: <http://www.prof.msu.ru/publ/conf/conf46.htm>

Irēna Katane	Latvijas Lauksaimniecības universitāte Lielā ielā 2, Jelgava, LV – 3001 E-pasts: Irena.Katane@inbox.lv Tel.: +371 29110582
Sandra Īriste	Latvijas Lauksaimniecības universitāte Lielā ielā 2, Jelgava, LV – 3001 E-pats: sandra.irste@gmail.com Tel.: +371 26244511

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ЛЕКЦИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

Practical Implementation of the Competence-based Approach on Innovation - type Lectures

Татьяна Соловьёва

Псковский государственный университет

Abstract. *The paper presents the methodology of lectures of an innovative type. It is aimed at developing students' instrumental competences (ability to process information: create an associative array, paraphrase, interpret, assign to a concept; ability to organize information: to identify, differentiate, classify, establish a consequence, forecast; ability to analyze verbal and visual information; ability to find inconsistencies in reasoning, etc.). Understanding of educational information by students is rooted in self-study of the trainees, which creates conditions for development of their instrumental competences during the lectures. Learning outcomes in the intellectual and developmental education space is evaluated not according to the amount of information, given at the lecture, but to the depth of students' understanding of this information and development of their instrumental competences, determining their ability to further self-education.*

Keywords: *instrumental competences; capabilities to structure and process information; innovation-type lecture; competence-based approach; technology of intellectual development education; exchange of subjective experience between teachers and students.*

Введение

Introduction

Актуальность проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, объясняется задачей воспитания студента, способного взять на себя ответственность за свое образование, стать субъектом собственного интеллектуального и профессионального развития.

Решение данной поставленной перед высшей школой задачи обуславливает определённые качественные изменения в организации академической деятельности вузов. Это, прежде всего, изменение позиции преподавателя, которому отводится на всех видах учебных занятий студентов, в том числе и на лекциях, роль помощника, индивидуального и группового консультанта.

Реализация на лекционных занятиях компетентностного подхода предполагает накопление у студентов целостного опыта решения жизненных проблем, выполнения профессиональных ролей, формирование набора инструментальных компетенций, при этом предметное знание не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную ориентировочную роль.

Цель статьи заключается в осмыслении четырехлетнего опыта реализации компетентностного подхода на лекционных занятиях

инновационного типа, построенных с использованием авторской технологии интеллектуально-развивающего обучения (Соловьева, 1999).

Проведенное исследование основывалось на педагогическом эксперименте, стандартизированном педагогическом наблюдении, тестировании студентов, качественном и количественном анализе результатов учебной деятельности студентов.

Базой исследования являлись студенты 3 курса факультета образовательных и социальных технологий Псковского государственного университета, изучавших курс «Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию» (180 человек) (Соловьева, 2009; 2011a), студенты 2, 3, 4 курсов, изучавших курс «Психология личности» (43 человека) (Соловьёва, 2011б), студенты 2 курса, изучавшие курс «Этикет делового человека» (98 человек), а также студенты 1 курса Псковского филиала Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики, изучавшие курс «Психология и педагогика» (472 человека) (Соловьёва, 2011в).

Теоретическая основа темы *The theoretical background*

Организуя экспериментальную работу по реализации компетентностного подхода на лекциях инновационного типа, мы исходили из следующих требований данного подхода к содержанию лекций в высшей школе:

- структурирование учебного содержания в виде системы учебно-познавательных задач поискового характера;
- широкие и глубокие межпредметные связи с целью выхода на решение профессиональных задач;
- дифференциация учебного содержания.

Лекционные занятия по всем учебным дисциплинам проектировались нами с использованием технологии интеллектуально-развивающего обучения (Соловьева, 1999).

Специфику технологии интеллектуально-развивающего обучения можно отразить через её основные принципы:

1. Принцип самостоятельной интенсивной интеллектуальной деятельности.
2. Принцип обмена субъективным опытом между преподавателем и студентами, студентами и преподавателем.
3. Принцип обеспечения антиципации студентами искомого знания.
4. Принцип пошагового контроля за процессом учения.
5. Принцип внешней и скрытой опосредованной педагогической коррекции.

6. Принцип комплексного педагогического воздействия на интеллект студентов.

Педагогические принципы в своей совокупности обеспечивают использование данной технологии для обучения всех групп студентов, что особенно актуально в связи с тенденцией развития массового высшего образования.

В основе данной технологии лежит участие студента в образовательном процессе в качестве субъекта учения. Предпримем попытку определить механизм реализации в вузовской практике этого основного положения.

Главным препятствием на пути широкого распространения “субъект - субъектных” отношений на лекции является неразработанность вопроса о постановке цели, которая непосредственно направляла и регулировала бы учебную деятельность на всем протяжении занятия.

Как известно, первые 4-5 минут лекции студенты как бы «приживаются» к своему рабочему месту. Во многом на этой фазе лекции ими руководит потребность в структуризации психологической среды, в это время активизируются их ориентационные процессы. На первой фазе лекции желательно максимально заинтересовать студентов темой занятия. Многие студенты именно на основании этих четырёх минут определяют для себя, какой уровень активности они будут проявлять в течение лекции (Фетюхин & Фетюхин, 1997: 15).

В связи с этим, в нашей опытно-экспериментальной работе лекции начинались с предъявления конкретных жизненных или профессиональных ситуаций, для выхода из которых на данный момент у студентов не было знаний, но они могли быть получены ими при активной работе на лекционном занятии. Другими словами, популярный ныне кейс-метод функционировал здесь в качестве отдельного методического приёма.

На лекциях инновационного типа, отвечающих как требованиям компетентностного подхода, так и принципам интеллектуально-развивающего обучения, мы использовали специально сконструированные задания, представляющие собой наиболее развитые расчлененные объекты учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Эти дидактические средства, в которых определены интеллектуальные действия, приводящие к пониманию порции учебного материала, являлись отображением субъективного опыта преподавателя, который конструировал их на основе анализа собственной интеллектуальной деятельности (Соловьёва, 2009; 2011а; 2011б, 2011в).

Функция этих заданий многомерна:

- это и средства личностного воздействия преподавателя на обучающихся, так как он через них передает студентам свой субъективный опыт;
- это и средства достижения дидактических целей (определенного уровня понимания студентами учебного материала; сдвигов в развитии содержательно-операционального, эмоционального и потребностно-мотивационного компонентов мышления, аналитико-синтетического восприятия, смысловой памяти, воображения);
- это и форма объективной цели учения студентов в интеллектуально-развивающем образовательном процессе.

По мнению В.Д. Шадрикова, формой цели, при которой обучающийся становится субъектом учебной деятельности является задание. «Задание должно быть сформулировано таким образом, чтобы оно могло выполнять функцию цели, а именно определять характер и способ деятельности» (Шадриков, 1994: 154). При предъявлении студентам задания у них образуется одинаковая объективная цель учения, заключающаяся в выполнении задания, в котором определены интеллектуальные действия, приводящие к пониманию этой части лекционного материала. Согласно А.Н.Леонтьеву (1995), цель одного и того же действия создается по-разному, в зависимости от того, в связи с каким именно мотивом она возникает. А так как мотивы выполнения задания у обучающихся могут быть разными, то разными будут и субъективные цели их учения. Для интеллектуального и профессионального развития студентов в образовательном процессе было важно создать условия, способствующие возникновению новых субъективных целей учения.

В связи с этим, замысел предъявляемых заданий был таким, что сразу после их предъявления у студентов возникла эмоциональная реакция, вызывающая потребность в выполнении задания. В большинстве случаев это становилось возможным благодаря тому, что в задании давалось косвенное определение неизвестного через отношение его к уже известному студенту, другими словами обеспечивалась антиципация искомого (термин «антиципация» введен О.Зельцем). «Если бы искомое вообще было неизвестным, оно не могло бы быть найденным» (Тихомиров, 1984: 236).

«Стратегия скрытых подсказок» делала лекцию «экономной» с точки зрения временных затрат и вызывала у студентов субъективное ощущение возможности для себя выполнить данное задание. Чувство уверенности в своих интеллектуальных возможностях, положительная эмоциональная реакция на задание, актуализировала внутренние побуждения к действию, отражающие интеллектуальные потребности обучающихся. Тем самым предопределялся успех выполнения “заложенных” в задании интеллектуальных действий.

Процесс “удовлетворения” интеллектуальных потребностей вызывал у студентов удовольствие от самого процесса деятельности, называемое в психологии интеллектуальным чувством.

Организация исследования *Research organization*

Организация лекционного занятия, на котором учебная информация на основе логического анализа разбивалась на отрезки и включалась в содержание серии заданий, позволяла контролировать каждый шаг процесса учения студентов.

Информационная, трансформационная, интегрирующая и координирующая функции лекции реализовывались печатными текстовыми материалами, предъявляемыми студентам (Соловьёва, 2009; 2011а; 2011б, 2011в). Создание учебных материалов к вузовским лекциям обеспечивало увеличение объема содержания лекций и темп их чтения. Следовательно, высвобождалось время для формирования у студентов на лекции под руководством преподавателя различных инструментальных компетенций:

- способности обрабатывать информацию (создавать ассоциативный ряд, перефразировать, интерпретировать, подводить под понятие и т.д.);
- способности организовывать информацию (идентифицировать, дифференцировать, классифицировать, устанавливать последовательность, прогнозировать);
- способности анализировать вербальную и визуальную информацию;
- способности находить несоответствия в аргументации и др.

Развитие инструментальных компетенций у студентов совершенствовало не только содержательно-операциональный, но и потребностно-мотивационный компонент их интеллекта.

Информация, с которой студенты знакомились на лекциях, является результатом решения разного рода научных проблем, результатом проведенного научного поиска. Естественно, что этот поиск невозможно повторить, невозможно создать такие условия, чтобы студенты шаг за шагом скопировали творческий процесс обретения нового знания. Тем не менее, одна из инструментальных компетенций - способность к решению проблем - не только может, но и должна развиваться в русле лекционных форм.

Поэтому при чтении лекций мы использовали такие техники, которые позволяли студентам практиковаться в построении дедуктивных и индуктивных умозаключений.

Задание. Прочитайте экспериментальные данные, полученные немецким психофизиологом и физиологом Э.Вебером.

⊙ Если на руке лежит груз в 100 граммов, то для возникновения едва заметного ощущения увеличения веса необходимо добавить около 3,4 грамма. Если же вес груза составляет 1000 граммов, то для возникновения ощущения едва заметного различия нужно добавить около 33,3 грамма.

➡◆ Укажите с помощью цифр (1,2) последовательность рассуждений, приведших к открытию закона Э.Вебера:

«Порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора».

Отношение добавочного раздражителя к основному есть величина постоянная.

Чем больше величина первоначального раздражителя, тем больше должна быть и прибавка к ней (Соловьёва, 2011б: 23-24).

В процессуальном аспекте на лекциях инновационного типа, реализующих идею компетентностного подхода к обучению, студентам «предлагались» основные техники, приёмы для дальнейшего изучения поставленных проблем в активных формах самостоятельной работы. Регулярно использовались перекрестная дискуссия, решение микрокейсов, прием «цепочка аргументации» и т.п.

Приведём пример использования приема «цепочка аргументации» во время групповой самостоятельной работы студентов на лекции по теме «Педагогическое наблюдение как эмпирический метод исследования». *Утверждение: Метод наблюдения неэффективен для проведения педагогических исследований. Довод 1: Данные, полученные с помощью наблюдения нерепрезентативны. Доказательство к доводу 1: нерепрезентативными результаты исследования делает сравнительно малая выборка при наблюдении.*

Контраргумент: даже при небольшой выборке можно с помощью статистических непараметрических критериев, (например, Z- критерий Знаков, критерий Макнамары) доказать достоверность сделанных выводов и т.д.

На лекциях, построенных подобным образом, используется замкнутый вид управления, подразумевающий наличие обратной связи между лектором и слушателями. Преподаватель организовывал работу таким образом, что студенты имели возможность задать разнообразные вопросы, они могли обсуждать какие-то фрагменты материала между собой. Лектор в процессе организованной работы на занятии передавал студентам свой субъективный опыт понимания, усвоения учебной информации за счёт использования тех или иных техник обработки информации, визуальных форм её отображения и обобщения.

Задание. Прочитайте формулировку основного психофизического закона Э.Вебера- Г.Фехнера.

⊙ Изменение силы ощущения пропорционально десятичному логарифму изменения силы воздействующего раздражителя.

$$E = k \lg I + C$$

где E – интенсивность ощущения,

I – сила раздражителя

K и C - константы

☞Используя сложную стратегию организации информации – идентификацию основных идей, укажите с помощью ✓ ваше понимание основного психофизического закона.

□ При возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущения увеличивается в арифметической прогрессии.

□ Ощущения меняются непропорционально силе физических стимулов, воздействующих на органы чувств.

□ Сила ощущений растёт гораздо медленнее, чем величина стимулов, вызывающих их (Соловьёва, 2011б: 24).

При такой организации лекционных занятий студент, как субъект учебной деятельности, получал реальное право на интеллектуальную свободу. Интеллектуальная свобода – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины. Интеллектуальная свобода – это «единство в многообразии», это уважение и принятие разнообразия проявлений индивидуальности человеческого мышления, форм интеллектуального самовыражения. Ей способствуют знания, открытость общения, свобода мысли и убеждений. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим людям, они должны быть выведены самостоятельно при определенной педагогической поддержке (Соловьёва, 2011г).

На последней фазе лекции с целью изменить степень напряжения студентов мы разнообразили материал, предлагали занимательные задания, связанные с повседневной деятельностью студентов.

В заключение на лекционных занятиях, с целью оценить глубину понимания студентами содержания изученного, организовывался обмен мнениями, в том числе и с помощью дискуссий, или писалось эссе; в условиях эксперимента обучающимся предлагались тестовые материалы.

Результаты исследования

Results of the research

Использованные методы экспериментального исследования дают нам основания утверждать, что уровень понимания студентами учебной информации, предлагаемой на лекциях, построенных на основе технологии интеллектуально-развивающего обучения, реализующей идеи компетентностного подхода, был выше по сравнению с пониманием

студентами информации на лекциях традиционного вида независимо от того, теоретический или прикладной характер носила лекция.

Обобщение *Conclusions*

Методология лекций, построенных на принципах интеллектуально-развивающего обучения и направленных на формирование у студентов совокупности инструментальных компетенций, предполагает:

- начинать лекции с предъявления конкретных жизненных или профессиональных ситуаций, для выхода из которых на данный момент у студентов нет знаний, но они будут получены ими при активной работе на лекционном занятии;
- разделять на основе логического анализа учебную информацию на отрезки и включать её в содержание серии заданий;
- задания, в которых определены интеллектуальные действия, приводящие к пониманию порции учебной информации, должны быть отображением субъективного опыта преподавателя, который конструирует их на основе анализа собственной интеллектуальной деятельности;
- замысел предъявляемых заданий должен быть таким, чтобы сразу после их предъявления у студентов возникла эмоциональная реакция, вызывающая потребность в выполнении задания и субъективное ощущение возможности для себя выполнить данное задание;
- за счет самостоятельной деятельности обучаемых создавать условия для развития у них на лекционных занятиях инструментальных компетенций;
- информационную, трансформационную, интегрирующую и координирующую функции лекций реализовывать печатными текстовыми материалами, предъявляемыми студентам;
- на последней фазе лекции с целью снизить степень напряжения студентов предлагать им занимательные задания, связанные с повседневной деятельностью;
- в завершении лекционных занятий, с целью оценить глубину понимания студентами содержания изученного, организовывать различными способами обмен мнениями или писать эссе;
- результат обучения оценивать не количеством информации, сообщённой на лекции, а глубиной её понимания студентами, развитием у них инструментальных компетенций, определяющих способности к дальнейшему самостоятельному образованию.

Summary

The paper presents the methodology of lectures of an innovative type. It is aimed at developing students' instrumental competences (ability to process information: create an associative array, paraphrase, interpret, assign to a concept; ability to organize information: to identify, differentiate, classify, establish a consequence, forecast; ability to analyze verbal and visual information; ability to find inconsistencies in reasoning, etc.)

The presented methodology is based on the principles of technology of intellectual development education (principle of independent intense intellectual activity; principle of the exchange of subjective experience between teachers and students; principle of the students' anticipation of required knowledge; principle of incremental control of the learning process; principle of external and hidden indirect pedagogical correction; principle of integrated pedagogical influence on the students' intellect).

These principles, taken together, provide the use of this technology for the education of all groups of students, which is especially important in connection with the trend of mass higher education.

Informational, transformational, integrating and coordinating functions of lectures are implemented via printed text materials, submitted for the students, which significantly increases the amount of content of the lectures and the pace of their reading.

In the process of activity, organized in class, the lecturer shares his/her subjective experience of understanding, learning educational information through the use of various techniques of information processing, visual forms of the information display and generalization. Understanding of educational information by students is rooted in self-study of the trainees, which creates conditions for development of their instrumental competences during the lectures. Learning outcomes in the intellectual and developmental education space is evaluated not according to the amount of information, given at the lecture, but to the depth of students' understanding of this information and development of their instrumental competences, determining their ability to further self-education.

Библиография *Bibliography*

1. Леонтьев, А.Н. (1995). *Деятельность, сознание, личность*. М.: Политиздат.
2. Соловьёва, Т.А. (1999). *Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование*. Псков.
3. Соловьёва, Т.А. (2009). *Кейсы по технологиям обучения младших школьников на уроках интегративного курса «Окружающий мир»: Учебно-методическое пособие для студентов факультета образовательных технологий и учителей начальных классов*. Псков.
4. Соловьёва, Т.А. (2011а). *Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир»: практико-ориентированный подход: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений*. Т.А.Соловьёва (ред.). Псков.

5. Соловьёва, Т.А. (2011б). *Практико-ориентированная психология: пособие для интерактивного изучения курса на лекциях и во внеаудиторное время: (для не педагогических профилей)*. Т.А.Соловьёва (ред.). Псков.
6. Соловьёва, Т.А. (2011в). *Психология личности: пособие для интерактивного изучения курса на лекциях и во внеаудиторное время*. Т.А.Соловьёва (ред.). Псков.
7. Соловьёва, Т.А. (2011г). Компетентностный подход как фактор становления интеллектуальной свободы обучающихся. *Компетентностный подход в поликультурном образовательном пространстве: Материалы Международной научно-методической конференции 21-22 апреля 2011г.* Псков: ПГПУ, С.22-33.
8. Тихомиров, О.К. (1984). *Психология мышления: учеб.пособие*. М.: Изд-во МГУ.
9. Фетюхин, М.И., Фетюхин, Ю.М. (1997). *Психолого-педагогические основы учебной лекции: учебно-методическое пособие*. Волгоград: Изд-во Волгоградского госуниверситета.
10. Шадриков, В.Д. (1994). *Деятельность и способности*. М.: Логос.

Соловьёва Т.А д.п.н., профессор	Псковский государственный университет E-mail: tatsolovyova@yandex.ru
---	--

UPDATE OF PEDAGOGICAL VALUES IN THE PROCESS OF YOUNG TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Santa Striguna
Liepājas Universitāte

***Abstract.** There are values in every profession that are used by its representatives in their professional activity. Such values are important to those working in education, too. The actualization of educational values is to be especially emphasized in the professional development of young teachers. Educational institutions serve as examples for modeling of acquisition and implementation of values and attitudes, for pedagogy implies values later mastered by society. In order to ensure optimal results of the process, it is important to promote the development of young teachers' competencies for implementing innovations in acquisition of education and consolidate their functional and professional positions.*

***Key words:** Pedagogical values, professional competence, young teacher.*

Introduction

Predicting 21st-century priorities, most often education and knowledgeable society are referred to. The demand for people who are capable of growth, focus on their education level continuous development, are sufficiently flexible and willing to make efforts to find their place in a changing world is growing rapidly.

In a democratic society a person is viewed as the main value, the one who studies or works along with the other people. Respecting a person as the value of nowadays in the European countries, the society puts forward new challenges for the development of education. They are also topical in Latvia.

The aim of the research: based on the theoretical sources and pedagogical practice analysis raise the significance of the pedagogical values in the context of young teachers' socialization and professional development.

Each era is characterized by a specific understanding of the world and the surrounding reality. Today political and economic situation in the world is highly unstable. The end of the 20th century and the beginning of the 21st century is characterized by changes in all spheres of life-activity content and the rapid dynamics of the process, often by uncertainties, complexity, continuity, contradiction. In addition to that these changes are often uncritically accepted by the different groups of society. This fact complicates the process of educational value transfer from generation to generation in the situation of transformation, because when economic and political situations change, the earlier offered paradigm is also reconsidered. Latvia is one of the countries in the last twenty years, where these changes resulted in a significant resonance in all economic sectors, including education.

„The Latvian National Development Plan 2007 – 2013” (LR RAPLM, 2006) and „The Latvian Sustainable Development Strategy to the 2030” (Latvian

Parliament, 2010) recognise a human being as Latvia's main resource, and education is one of the most significant factors to improve quality of life.

Latvian Sustainable Development strategic principles - creativity, tolerance, cooperation and participation, indicates the direction of the development of education that serves the development of personality that is characterized by a competitive higher education and science, creativity and entrepreneurial cultivation on all levels of education. The attainment of the educational objectives from the pedagogical point of view should be based on personal self-development (The Latvian Sustainable Development Strategy to 2030).

Council of Europe in the 'White Paper on education and training: towards a society that learns " talks of the need to create a future society which continually learns throughout their lives, so that every European citizen could find him/herself on the job market and professionally solve problems at work in the changing conditions set by rapid internationalization of the professions and work, globalization and information technology development.

Development of the country for a long time has been influenced by the higher education institutions, which are both the driving force and at the same time they also change (Bohm, 2008). Therefore, one can agree with the statement that "education must anticipate changes in society and with its variability be ahead of them". (Learning the Treasure Within, 1996)

The geopolitical location of the country, shortage of raw materials and energy resources define that the key factors in competitiveness of the Latvian people are their creative potential: an educated and skilled resident (Špona, Čamane, 2009). Education essentially determines the perspective of the human development, people's place and role in the world's cultural family. Latvian boom, logging and strengthening in the community of developed nations, is unlikely to take place without continuous improvement and development of national educational theory and practice .

According to A.Špona "society's aim is - to recognize man as the highest value and ensure everyone the opportunities for the realization of human potential" (Spona, 2004), it can be stated that a person growing and developing is also developing the human potential values that are obtained in the process of education and that can be categorized as educational values, such as a set of properties related to the human behaviour, life views, interests, beliefs, self-competence, cognitive needs, etc.

21st century education is described as:

- focused on the development of a free personality: a creative, independent, initiative, competitive, mobile;
- a world which is not sealed in itself ;
- science based processes, the development of which has been rapid.

Along with that, the 21st century puts forward other requirements to the educator. He/she has to possess such character features that allow to:

- be psychologically and practically capable of the rapid acceptance of new

- scientific information;
- recognize and accept each student group behaviour singularity;
- capture, analyze, and evaluate conflicting information, different styles of thinking;
- successfully deal with a variety of non-standard situations and prevent the recurrence of certain educational situations;
- be open to value orientation change;
- analyse one's own and the students' performance , make an objective conclusion;
- identify one's own and the students' perspectives;
- be ready and realistically implement innovation in the practical pedagogical work;
- adapt continuous training and education of advanced technology, both domestic and foreign experiences and achievements to one's professional activities, students' individual features, interests and abilities.

The value of learning is not just the accumulation of knowledge and skills, but the transformation of the essential conditions for people to be able to act adequately in the environment around them.

Education should focus attention on the person, because he/she is the creator of knowledge (The Lisbon Strategy, 2004).

In the knowledge-based society to which we aspire, the main role is given to people, while more innovative economy requires new competencies, requiring the knowledge and skills to be continuously supplemented. University lecturer's professional activities mean work in the socially changing cultural context, promoting the quality of student learning within lifelong learning (Fulans, 2005).

In the context of changes not only a new specialist personal self-improvement, self-realization and self-education process, content should be reviewed but also the quality and the practical realization of the true possibilities, contradictions, problems in the future specialist's personal and professional competence development. On the other hand, we should not forget that a key element of each person's competence basis is his/her self-experience.

This shows that the process of university study facing the challenges of the knowledge-based society, has to update a variety of professional development opportunities not only for students, a lecturer also has to define new pedagogical interaction goals, tasks and roles.

The most important research on teaching values in Latvia shows that education since the change of paradigm in last century , characterized by the transition from education as the eternal value that is obtained and is valid for life, provides stability and is recognised in the labour market ,to the need to learn throughout the whole life. Conducting the theoretical analysis of the study today's most significant educational values have been revealed (See Figure 1).



Figure 1. Diversity of pedagogical values

Higher educational institutions will remain as study and research sites, however, due to various changes in society they will become life-long learning institutions. Consequently, a lecturer at the University is not only the one who *teaches*, but who also *learns*. In addition, *he/she learns from those whom he/she teaches and learns from what and how he/she teaches* - learns within his/her professional activity. Therefore, further training process for university teachers should be organized in such a way that teachers identify their professional development needs and use opportunities to learn (Baranova, 2012).

A particular emphasis on values is placed in the process of the young teacher identity formation. Educational institutions serve as a model of learning and value acquisition, for modelling experience and attitude experience because Pedagogy brings values which later are implemented in the company.

Nowadays there is a growing demand for high-quality teaching knowledge, skills and abilities. It means a qualitative professional training for university teachers, advanced knowledge, and thus the opportunity for continuous self-education (Chernova, 2012).

As shown in Latvian statistical reports, the current Latvian university lecturers are in average 48 years old. The number of young teachers (with periods of service up to 10 years) in Latvian universities tends to increase (see Figure 2).

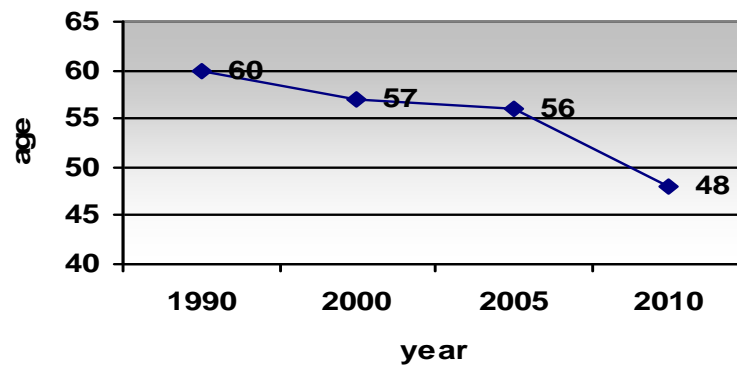


Figure 2. *The average age of the teaching staff in Latvian universities*

University lecturers' teaching competence and professional performance are the most important factors to ensure the learning process. In its turn qualitative education, providing the knowledge, abilities and skills contribute to the student as an individual's personal and professional growth.

Implementation of the study programs highlight the acquisition of the Life Skills and action competence approach to education, which are also important for teachers, therefore, the following teaching quality criteria can be considered as major:

- Life Skills as an ability to perceive and reflect corresponding to the external conditions positive behaviour, which allows to perform the demands of everyday life and accept life's challenges;
- the action competence to be able to apply the experience and understanding gained in the process of the knowledge, skills and attitudes acquisition.

In turn, the learning strategies determine:

- self-set actions;
- creative principle;
- research on the interest-based approach;
- integratively developing on past experience-based principle.

Liepaja University is one of the Latvian Republic universities, scientific and cultural symbol, which provides a competitive, internationally recognized variety of studies, develops innovative research, ensures sustainable development of the society, the knowledge in the field on Latvian economy, as a full partner in the united European education and science environment.

The document analysis reveals that the overall trend in Latvia - to increase the numerical ratio of the young teachers – is also characteristic to Liepaja University. The number of young staff by 1 January 2012 is 14% (n = 18) of the total number of elected faculty teachers at the university (n=107) (see Figure 3).

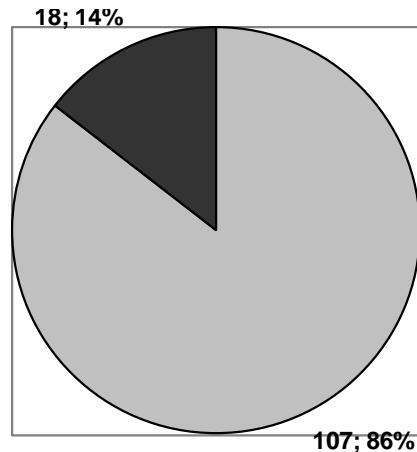


Figure 3. Percentage of young academic staff in Liepaja University

To find out what the young teacher professional development promoting and hindering factors in Liepaja University are a study in which young teachers were interviewed at Liepaja University and Riga Stradiņa University, with the total number of 30, was conducted.

The research results reveal that the factors hampering the professional qualification are:

- lack of unified staff teams at faculties as well administrative units;
- lack of common understanding of the learning content, methodologies and tools;
- a rapid aging of educational infrastructure and teaching/learning materials.

In their turn, the following possibilities of professional qualification development were noted :

- the opportunity to participate in scientific research directions;
- opportunities for self-education within staff mobility programs, which allow to gain the knowledge provided by academic staff from universities in other European countries, promote the exchange of knowledge and experience in the fields of teaching strategies and techniques, provide an opportunity to expand and improve the range of courses offered and their content;
- "Doctoral School", in which the doctoral student can improve the necessary scientific skills, promote sectors cooperation and communication for conducting doctoral research, helps future doctoral students to assess their suitability for doctoral studies;
- an opportunity to present research results in scientific institutes and university faculties 'organized conferences;
- participation in research and educational projects.

Innovative and Practice based Education for Pedagogues and Professional Development of Mentors. (The aim: to promote the development of general education teacher competences, working out and implementing an innovative,

flexible teacher training program as well as developing and strengthening mentor activities as the form of educational and professional development).

Conclusions

1. The knowledge society continually requires to set new accents in the organization of educational process. On the one hand, there are the needs of universities and students, on the other hand there is a kind of confusion, contradiction, inertia barriers, stereotypes in pedagogical thinking and action.
2. To ensure the optimal process of professional in-service training for *young university teachers* it is important to promote their functional and professional positions, as well as to encourage young faculty members' development in the field of professional competence in the implementation of innovation within the education process.
3. It is important to develop research areas and topics for research in accordance with national priorities in the process of individual research competence development, as well as to provide new scientific studies at all levels of study programs that are relevant to regional and social partners' needs.

Kopsavilkums

Tieši docētāju profesionālā darbība un tās pilnveide ir viens no studiju procesa kvalitātes noteicošajiem faktoriem. Jauno pedagogu profesionalitātes attīstīšana kvalifikācijas celšanas procesā pieprasa mērķtiecīgu un zinātniski pamatotu pedagoģiskās darbības kompetenču veidošanos un attīstīšanos, pilnveidojot un dažādojot docētāju profesionālās izaugsmes iespējas.

Augstas kvalifikācijas speciālista profesionalitāte iespējama tikai mērķtiecīgā pašpilnveides procesā, kurā ikviens, apzināti vairojot potenciālās spējas, dotības, intelekta attīstību, izziņas loka paplašināšanu, orientējas uz mūža izglītību. Mērķtiecīgs pašizglītošanās process jauno docētāju praksē ir profesionālās izaugsmes nosacījums un nemitīgi aktualizējama pedagoģiskā vērtība.



This work was partly funded by European Social Fund, project “Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”, grant No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018.

Bibliography

1. Baranova, S. (2012). *Professional development of the university faculty in further education*. The doctoral thesis in pedagogy science, University of Latvia.
2. Černova, E. (2012). Mediju pedagoģiskā vērtība maģistra studiju programmas apguvē: studentu vērtējums. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība*. Zinātnisko rakstu krājums. II daļa Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 358.-364.

3. Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. California.
4. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*. (2010) Retrieved on March 30 from www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf
5. *Learning the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission of Education the 21th Century*. (1996). Paris. Presses Universitaires de France.
6. Līdaka, A. (2007). *Ieteikumi vērtībizglītības realizācijai I*. Liepāja, LiePA.
7. Salīte, I. (2009). Ilgtspējīga izglītība demokrātijas un darbības pētījuma skatījumā. *Skolotājs* 1/2009.8.-13.
8. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga, RaKa.
9. *The Lisbon Strategy*. Retrieved on March 30, 2012, from www.portal.cor.europa.eu
10. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga, Zvaigzne ABC.

Santa Striguna	Liepājas Universitāte Lielā iela 14, Liepāja LV-3402, Latvija E-pasts: santa.striguna@liepu.lv Tel. +371 63454949
-----------------------	---

SCHOOL, COMPANY AND MUNICIPALITY COLLABORATION IN CAREER EDUCATION

Gunārs Strods

Rezekne Higher Educational Institution

***Abstract.** This article presents results of implementation of school, company and municipality collaboration model in career education in Latvia. The purpose of the study was to work out and implement an educational model for facilitation of student career choice and learning for working life in general education. Empirical data were collected through student self-assessment questionnaires, student portfolio evaluation and analysis of career counselor's interview. Data collected in period from September, 2012 till February, 2013. 969 students and 19 counselors were involved in the study. Results indicate positive correlation between student's future plans and quality of career management skills portfolio. For integration of career education in school learning process career counselor, class teacher and subject teacher collaboration is necessary.*

***Key words:** career guidance, career education, general education*

Latvian society experienced economic crisis in last five years and, as other European countries, try to find an effective way how to solve problems. "Europe faces a number of challenges that can only be met if it has innovative, well-educated, and entrepreneurial citizens who, whatever their walk of life, have the spirit and inquisitiveness to think in new ways, and the courage to meet and adapt to the challenges facing them" (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012). Dynamic economy demanded information and knowledge, but have simultaneously required considerable adjustments in the skills required and in working patterns. The society of the future will be a learning society. In light of this, it is evident that education systems, primarily the education of teachers and of those involved in training, have a central role to play (European Commission, 2001, 2010; Faure, 1972). Important challenge relates to the need to further support the integration of the transversal skills such as ICT, entrepreneurship and civics into the teaching and learning process (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

For implementation of lifelong learning European Council considering that:

- "Citizens' lives are increasingly characterised by multiple transitions: notably from school to vocational education and training (VET), higher education or employment, or from employment to unemployment, further training or departure from the labour market. Guidance plays a decisive role in the major decisions that individuals have to take throughout their lives. In this respect, it can contribute to empowering individuals to manage their own career paths in a more secure way in the context of today's labour market, and to achieve a better balance between their personal and professional lives";

- Encourage coordination and cooperation among the various national, regional and local stakeholders in lifelong guidance“ (Education, Youth and Culture Council of the European Union, 2008).

Latvian Career guidance and counseling system provide information, career counseling and career education. One of main task for career guidance is encourage the lifelong career management skills development. Career management skills are integrated into subject standards as learning outcomes. National education standards determine that one of the main goals of education is to prepare students to make a conscious career choice (Latvian State Education Development Agency, 2012).

In period from January 3, 2011 till December 31, 2013 seven universities , 15 municipalities and five non - governmental organizations realize European Social Fund Project "Development and implementation of the support programs for establishing the support system for the young people under the exclusion risk" (Agreement Nr.2010/0328/1DP/1.2.2.4.1/10/IPIA/VIAA/002). The aim of the project is to explore, model, approbate and evaluate the system of decreasing and preventing the risk of social exclusion for young people aged 13 - 25 of five regions in 15 municipalities and 25 schools in order to decrease the social exclusion risks and the number of those young people who are early dropout's of education and stay out of education as well as to promote their vocationally-oriented education and employment by strengthening the capacity of involved institutions, developing the support system and increasing the competence level of the personnel involved in the project (Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei, 2011).

One of project activities is “Career education program in schools”. Objective of program is facilitation of students (13-25 years old) career choice and learning for working life. Schools voluntary participated in career education program. Main idea of program is implementation of school, company and municipality collaboration model in career education.

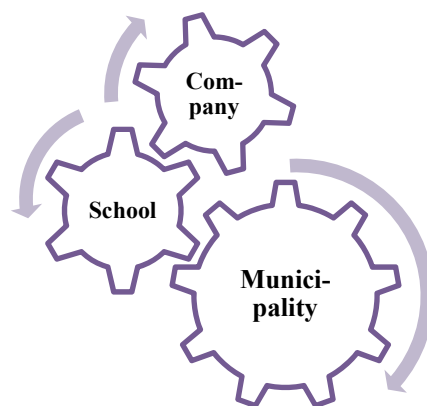
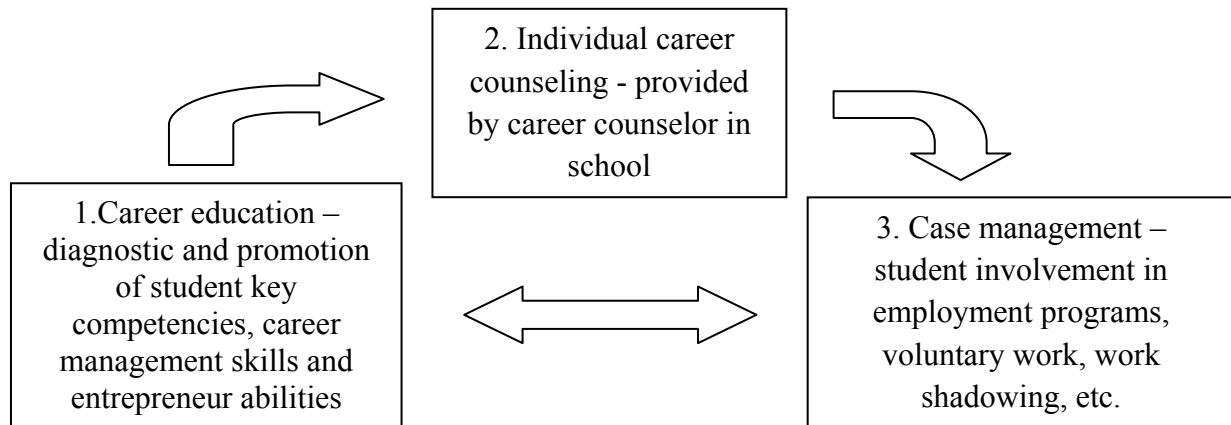


Figure 1. Idea of school, company and municipality collaboration model in career education

Were a three interrelated stages of implementation of model – career education, career counseling and case management.



*Figure 2. Scheme of career education program implementation stages
1st stage. Career education*

Career education is planned process of educational activities with aim to support student skills development, interests and provide career goals setting opportunities; introduction with connection between labour market and education; career planning and employability. Project schools in collaboration with municipality and parents invite for collaboration companies. Companies participate voluntary without financial benefits. Collaboration with companies based on “two-way process: an opportunity for young people to acquaint themselves with the world of work as well as an opportunity for employers to familiarise themselves with the local talent pool...it is important that employers, especially small and medium-sized enterprises (SMEs), are given the necessary support to be able to offer apprenticeships and traineeships” (CEDEFOP, 2010). Career education program is preventive and holistic and involve all students. Career education should provide for students both – perspective of employee and employer. Students are involved in longitudinal career education process and have an opportunity practicing key competences and career management skills and develop entrepreneur abilities. Key competencies are a basement for career management skills and entrepreneur abilities. Entrepreneur abilities grow up when individual career management skills are developed. Links between key competencies, career management skills and entrepreneur abilities explored in figure 3.

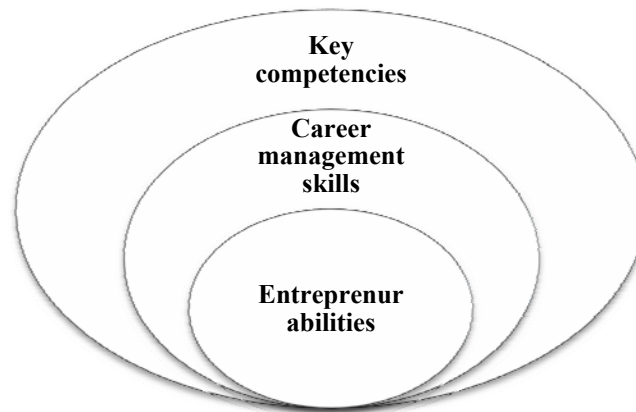


Figure 3. Links between key competencies, career management skills and entrepreneur abilities

The acquisition and development of eight key competences is included in career education program:

- **communication in the mother tongue**, which is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts;
- **communication in foreign languages**, which involves, in addition to the main skill dimensions of communication in the mother tongue, mediation and intercultural understanding. The level of proficiency depends on several factors and the capacity for listening, speaking, reading and writing;
- **mathematical competence and basic competences in science and technology**. Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations, with the emphasis being placed on process, activity and knowledge. Basic competences in science and technology refer to the mastery, use and application of knowledge and methodologies that explain the natural world. These involve an understanding of the changes caused by human activity and the responsibility of each individual as a citizen;
- **digital competence** involves the confident and critical use of information society technology (IST) and thus basic skills in information and communication technology (ICT);
- **learning to learn** is related to learning, the ability to pursue and organise one's own learning, either individually or in groups, in accordance with one's own needs, and awareness of methods and opportunities;
- **social and civic competences**. Social competence refers to personal, interpersonal and intercultural competence and all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life. It is linked to personal and social well-being. An understanding of codes of conduct and customs in the different environments in which individuals operate is essential. Civic competence, and particularly

knowledge of social and political concepts and structures (democracy, justice, equality, citizenship and civil rights), equips individuals to engage in active and democratic participation;

- **sense of initiative and entrepreneurship** is the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. The individual is aware of the context of his/her work and is able to seize opportunities that arise. It is the foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance;
- **cultural awareness and expression**, which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (music, performing arts, literature and the visual arts) (The European Parliament and the Council of the European Union, 2006).

Career management skills have not common definition in different countries. Such skills, which should be maintained throughout life, are based on key competences, in particular 'learning to learn', social and civic competences - including intercultural competences - and a sense of initiative and entrepreneurship (Education, Youth and Culture Council of the European Union, 2008).

According to the Key Competence Framework, the entrepreneurship key competence refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012).

Each school have a 1- 3 partner companies. For each company school delegate one class for collaboration during the year. School provide resources for career education program implementation. Company representatives lead two seminars at school and receive two visits at company. Company representatives are the experts in student's projects development and evaluation. Company provide resources for project's development when it's possible. The main objectives for students are as follows:

- To develop lifelong learning key competencies, career management skills and entrepreneur abilities;
- To put theoretical knowledge in practice;
- To get to know the labour environment;
- To verify choice of career;
- To get assistance in taking decisions and motivation to continue further education/training;
- To build networks and present themselves positively to potential future employers;
- To prepare digital portfolio of career management skills.

During the school year students reflect on collaboration with company and their own skills development (Strods, 2003, 2006, 2012). Each month students has specific topic in portfolio:

September – “Me and my career perspective”; October – “My career management skills and portfolio”; November – “My investigation on professions”; December – “My visit to company”; January – “My presentation skills”; February – “My innovative ideas”; March – “My decision making skills”; April – “My contribution to class project”; May – “My evaluation of collaboration with company”.

2nd stage. Career counseling

Municipality authorizes a career counselor to coordinate career education in school and collaboration with company. Career counselor led one group counseling session per month in each involved class. Aim of group counseling was introduce the students with task for individual portfolio and resources for career education. A counselor prepared materials for class teacher and subject teachers according to tasks for career education. At least one hour per week counselor did individual counseling for students according portfolio topics and other career related questions.

3rd stage. Case management

Municipality and company organize employment programs for students in summer. Students under social exclusion risk, talented and very motivated students can be selected for participation in employment programs. Selection should be done on portfolio evaluation and assessment of social exclusion risk. Career counselor in collaboration with municipality specialists and company representatives provide case management for selected students. Case management is based on long-term support of student career needs of ensuring the involvement of non-school partners and mentors. A professional career counselor, external experts, volunteer mentors and student cooperation should be established in implementation of individualized guidance plan.

This research was designed to evaluate career education program for promotion of student career management skills and explore relationships between career guidance and student career management skills development.

This study uses both quantitative and qualitative approaches in a concurrent mixed methods design (Teddlie & Tashakkori, 2006). Student’s self-assessment and portfolio quality assessment data were collected from students who participated in school, company and municipality collaboration in career education pilot project. Students from seven, eighth, ten and eleven grades were involved in career education pilot project. Last year students from basic and secondary schools were not involved in pilot project.

Data was collected between September, 2012 and February, 2013. Each month students complete individual and in small groups tasks and reflect on their action in digital portfolio. Students upload digital portfolio to internet classroom at the end of month. Career counselors each month collect quantitative data of groups

and individual career counseling and evaluate student's portfolio quality. All students completed a self-assessment questionnaire about their future plans after school graduate. Career counselors each month wrote evaluation reports of group and individual counseling sessions. Career counselors interviewed at February using a structured interview format.

A total of 969 (438 female and 531 male) students between the ages of 13 and 25 participated in the study. Nineteen career counselors participated in interviews. All participants were introduced to the purpose of study.

In September, 2012 all students completed a self-assessment questionnaire about their future plans after school graduate. Results of questionnaire presented in Table 1.

Table 1

Student's future plans after school graduate at the beginning of school year

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	I did not think about it yet	215	22,2	23,0	23,0
	I don't know yet	242	25,0	25,9	48,8
	I have a several choices	91	9,4	9,7	58,5
	I have a two choices	140	14,4	15,0	73,5
	I clearly know what I'll do	248	25,6	26,5	100,0
	Total	936	96,6	100,0	
Missing	System	33	3,4		
Total		969	100,0		

Results show that 22,2 % of students did not think about future plans and 25 % don't know what they do after graduate school. Results evidence for career guidance in school is necessary.

To explore relationships between student's future plans and their career management skills a data of quality of portfolio and future plans questionnaire was examined. Quality of student's career management portfolio was evaluated by criteria:

- tasks not completed, portfolio not uploaded and student did not log in into internet classroom – 0 points;
- tasks not completed, portfolio not uploaded, but student was log in into internet classroom – 1point;
- tasks partly completed, delay to upload portfolio – 2 points;
- tasks partly completed, portfolio uploaded in time – 3 points;
- tasks completed, portfolio uploaded in time – 4 points;
- student did more than task demanded but delay to upload portfolio – 5 points;
- student did more than task demanded and portfolio uploaded in time – 6 points.

The Pearson correlation between student's future plans and quality of career management skills portfolio are presented in Table 2.

Table 2

Pearson correlation between student's future plans and quality of career management skills portfolio

		Student's future plans 09.2012.	Quality of career management skills portfolio 09.2012.
Student's future plans 09.2012.	Pearson Correlation	1	,346**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	936	936
Quality of career management skills portfolio 09.2012.	Pearson Correlation	,346**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	936	965

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Results in table 2 show positive correlation between student's future plans and quality of career management skills portfolio ($r = ,346$). These results prove the idea of using portfolio in career education. Portfolio quality indicated a level of student career management skills. Student's portfolio quality was compared month by month. Results of student's career management skills portfolio quality evaluation presented in Table 3.

Table 3

Descriptive statistics of student's career management skills portfolio quality evaluation

		Portfolio quality 09.2012.	Portfolio quality 10.2012.	Portfolio quality 11.2012.	Portfolio quality 12.2012.	Portfolio quality 01.2013.	Portfolio quality 02.2013.
N	Valid	965	910	861	741	740	466
	Missing	4	59	108	228	229	503
	Mean	2,19	1,79	1,95	1,91	2,14	2,19
	Median	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
	Mode	2	0	0	0	0	0
	Std. Deviation	1,428	1,465	1,694	1,480	1,709	1,692

Results in table show decrease of portfolio quality mean rank in period from September till January. In September career education activities and portfolio draw student's interest as new part of education. In October students find that regular work on portfolio is hard and interest decrease. In November company representatives visit school and student positively react to portfolio tasks. In December students visited company and positively refer after visit but find that visit documentation and presentation in portfolio demand a lot of knowledge and

skills. In January students was enthusiastic in visit presentation preparation for company and work in small groups. February task was innovative project ideas generation and students was enthusiastic on task completion. Still a large number of students were not able to complete portfolio tasks.

To ensure about school, company and municipality collaboration process career counselors were interviewed. 19 counselors answer to two questions: Positive effects of school, company and municipality collaboration observed; Difficulties in school, company and municipality collaboration observed?

Summary of counselor's interview:

1. Positive effects of school, company and municipality collaboration:
 - Those students who are actively participated in program began to understand the importance of career management skills;
 - Students positively refer to offered career information resources and opportunities for self-directed profession investigation;
 - Are regularly held group and individual career counseling;
 - Career counselor regularly collected and placed in the e-environment indicators of student's progress;
 - Implementation of e-environment for career education and counseling;
 - Teachers start to understand the importance of career education;
 - Successful collaboration with companies;
 - "Second chance" schools students have an opportunity to meet employers;
 - Students were introduced with training programs offered by companies;
 - Collaboration with companies gives opportunity for student's innovative projects development;
 - Municipality support student's career education activities.
2. Difficulties in school, company and municipality collaboration:
 - Students need motivation for task completion, because not all students can see connection between career education and portfolio tasks and their own career perspective;
 - Students are too busy and career education need extra time;
 - Students are low skilled and need to assistance in career management skills portfolio completion;
 - Students have a difficulties to understand written information and they dislike write their own thoughts, but prefer multiple choice questions with offered answers;
 - Students prefer work in group sessions but not independently in internet classroom;
 - Students have a difficulties keep attention to long term tasks;
 - Schools need to improve computer equipment and internet access;
 - Teachers not always ready to collaborate for career education integration in learning process at school;
 - Small number of companies which are ready for collaboration with schools;
 - Career education should be integrated in municipality and school plans;

- Municipality, schools and companies should collaborate for student's employment programs provision in summer.

In this article data of career education program evaluated in middle of implementation and therefore not all career education activities realized.

Conclusions

Analysis of recent situation in career education in Latvia leads to conclusion that practical integration in school should be strengthened. Facilitation of students (13-25 years old) career choice and learning for working life is possible through school, company and municipality collaboration in career education. Were a three interrelated stages of implementation of career education model – career education, career counseling and case management. Main results of empirical study evidence for:

1. Results show that 22,2 % of students did not think about future plans and 25 % don't know what they do after graduate school. Results evidence for career guidance in school is necessary.
2. Results evidence for positive correlation between student's future plans and quality of career management skills portfolio ($r = ,346$). These results prove the idea of using portfolio in career education. Portfolio quality indicated a level of student career management skills.
3. For integration of career education in school learning process career counselor, class teacher and subject teacher collaboration is necessary.

Bibliography

1. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Retrieved 06.03.2013, from European Commission. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf
2. European Commission. (2012). *Developing Key Competencies in school in Europe: Challenges and opportunities for policy*. Retrieved 06.03.2013, from European Commission/EACEA/Eurydice:
3. Commission/EACEA/Eurydice:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
4. Education, Youth and Culture Council of the European Union. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Retrieved 03.03.2013, from Council of the European Union:
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
5. European Commission. (2010, 02 04). *New skills for new jobs*. Retrieved 04 26, 2010, from European Commission. Education and Training:
http://ec.europa.eu/education/news/news2122_en.htm
6. European Commission. (2001, 11 21). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved 03 11, 2010, from Summaries of EU legislation: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:EN:HTML>

7. Faure, E. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
8. Latvian State Education Development Agency. (2012). *Guidance System in Latvia*. Retrieved 03.03.2013, from Latvian State Education Development Agency: http://www.viaa.gov.lv/files/news/1808/guidance_system_en.pdf
9. Strods, G. (2003). Studentu pašizglītība studiju procesā. [Students self-directed learning in university]. *Personality. Time. Communication. International scientific conference* (pp. 122-131). Rezekne: Rēzeknes Augstskola.
10. Strods, G. (2006). Studentu pašizglītības pedagoģiskie aspekti. [Educational aspects of students self-directed learning]. *Society. Integration. Education* (pp. 93-105). Rezekne: Rezekne University.
11. Strods, G. (2012). Promotion of Students self-directed learning in university. *Society. Integration. Education* (pp. 112-120). Rezekne: Rezekne University.
12. Teddlie, CH. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13 (1) , 12-28.
13. University of Latvia. (2011). *Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei. [Development and implementation of the support programs for establishing the support system for the young people under the exclusion risk]*. Retrieved 03.03.2013, from University of Latvia: <http://www.atbalsts.lu.lv/lv/projekta-rezultati/visparigi/project-information>

Gunārs Strods , assistant professor	Rezekne Higher Educational Institution, Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4601 <i>E-mail:</i> gunars@ru.lv
---	---

SKOLAS PEDAGOĖIJA

School Pedagogy

7-GADĪGO BĒRNU SOCIĀLĀS ADAPTĒŠANĀS 1.KLASĒ IZPĒTES KRITĒRIJI UN LĪMENI

Research Criteria and Levels of the 7-year-old Children Social Adaptation in the 1st Grade

Līga Āboltiņa
Latvijas Universitāte PPMF

Abstract. *In the 21st century it is important to every child to belong to a certain society, to learn its cultural values, its norms and requirements, thus socially adapting and integrating. The first weeks or months in school are considered as a period of particular importance in a 7-year-old child's life, when is the period of the child's social adaptation. A 7-year-old child's further education at school can be predicted by depending on how the social adaptation of the 7-year-old child goes on, based on the legality of child development. Unfortunately, there are no unified research criteria developed so far in school practice by which it would be possible to determine the 7-year-old child's social adaptation. Taking into consideration the analysis of theoretical policies, there are research criteria groups and levels of children's social adaptation named and formulated within this paper, in order to explore the 7-year-old children's social adaptation and to provide appropriate educational support.*

Keywords. *Adaptation, social adaptation, criteria groups of social adaptation, levels of social adaptation.*

Ievads *Introduction*

Katra sabiedrība nākotni saredz savos bērnos. „Valsts pamatizglītības standarts” atzīts, ka „pašreiz skolā mācās bērni, kas dzīvos un veidos 21. gadsimta sabiedrību. Ir svarīgi, lai Latvijas jaunā paaudze veiksmīgi sagatavotos dzīvei sarežģītajā, mainīgajā šodienas un rītdienas pasaulē. Nenoliedzami, ka nozīmīgākie priekšnoteikumi tam būs tieši skolēnu iegūtās izglītības kvalitāte un gatavība turpināt izglītību visas dzīves laikā” (Valsts pamatizglītības standarts, 2006, 3).

Tāpat galvenais uzdevums saistīts ar bērna sagatavošanu pilnvērtīgai, patstāvīgai dzīvei sabiedrībā, apgūstot nacionālās vērtības vienotībā ar vispārcilvēciskajām vērtībām. Izglītībai jānodrošina dziļas, plašas, noturīgas zināšanas, lai bērnam veidotu noteiktas personības kvalitātes un uzvedības iemaņas.

Lai indivīds spētu iekļauties sabiedrībā un kļūtu par pilntiesīgu tās locekli, būtiska ir tā spēja un prasme respektēt sabiedrības kultūru un vērtības, kas atkarīga no bērna sociālās adaptēšanās (Реш, Кудашев, Баранов, 2006).

Pamatojoties uz valsts statistikas pārvaldes datiem (<http://www.csb.gov.lv/>) un Valsts izglītības satura centra pētījumiem (<http://www.visc.gov.lv/>) par skolas gaitu uzsākšanas vecumu, secināms, ka Latvijā skolas gaitas bērni pārsvarā uzsāk no 7-gadu vecuma (pēc valsts statistikas pārvaldes datiem skolas

gaitas 1.klasē 2012./ 2013.mācību gadā uzsāk 89% septiņgadnieku), tādējādi, akcentējot 7-gadīga bērna attīstības īpatnības (salīdzinājumā ar 6-gadīgu bērnu), pētījumā izstrādātas kritēriju grupas un līmeņi, kas raksturo 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos.

7-gadīgā bērna pirmais pusgads skolā raksturojams kā īpaši sarežģīts, jo skolā, atšķirībā no pirmskolas, kad zināšanas apgūtas lielākoties nepatvaļīgi bērniem ierastās un interesantās nodarbēs, tiek noteikti citi zināšanu apguves mehānismi. Atkarībā no tā, kā noritēs 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās pirmajā mācību gadā skolā, izriet skolēna sekmes turpmākajās klasēs (Налчаджян, 1988; Yeboah, 2002; Fabian & Dunlop, 2006; Kane & Hayes, 2006; Laverick, 2008).

Latvijas kontekstā bērna sociālās adaptēšanās problēmas 1. klasē, īpaši Latvijā, ir aktuāls, bet maz pētīts jautājums. Galvenokārt tie ir pedagogu praktiskās darbības apraksti un vērojumi (Lukstiņa, 2000; Šūpulniece, 2000; Guseva, 2003; Barone, 2007), kas balstīti uz personīgo pieredzi, izpaliekot pētāmās problēmas teorētiskajam pamatojuma un kritērijiem, pēc kuriem iespējams izzināt 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās līmeni.

Pamatā bērna sociālā adaptēšanās tiek raksturota, akcentējot fizioloģisko labsajūtu, tas ir, bērna ēšanas, gulēšanas rādītājus un organisma stāvokļa izpēti, skaidrot organisma uzbūves un funkciju pielāgošanās iespējas apkārtējās vides nosacījumiem. Savukārt bērna sociālās adaptēšanās iespējas tiek aplūkotas saistībā ar bērna spēju sadarboties un mijiedarbības ar citiem veidošanu, kas tādējādi izvirza uzdevumu veikt apjomā plašākus un saturiski izvērstākus pētījumus par analizēto problēmu.

Raksta mērķis - pamatojoties uz teorētisko nostādņu analīzi par sociālo adaptāciju un adaptēšanos, izvirzīt un formulēt 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās izpētes kritērijus un tiem atbilstošus sociālās adaptēšanās līmeņus.

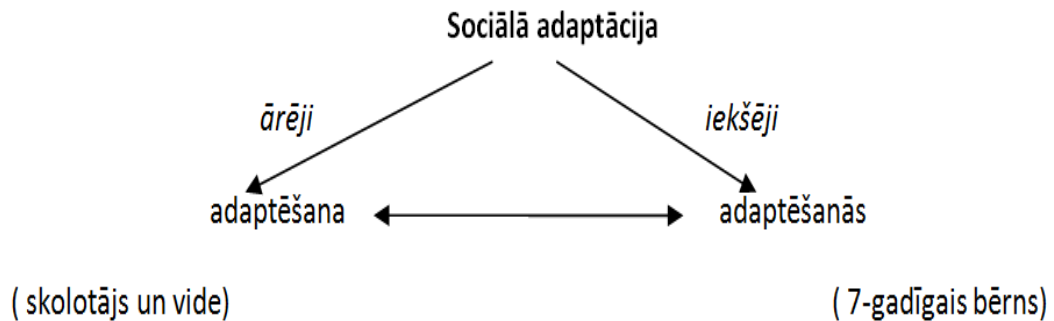
Sociālās adaptācijas un adaptēšanās jēdzienu skaidrojums

Sociālā adaptācija aplūkojama, nenošķirot tajā psiholoģisko un pedagoģisko komponentu, ko nosaka iedzimtā un iegūtā, iekšējā un ārējā vienotība cilvēka attīstības veselumā, indivīda un vides mijiedarbība (Налчаджян, 1988; Выготский, 2005).

Ārēji to nosaka sociālā vide (tās apstākļi, situācijas, prasība, nosacījumi), ko prognozē, konstruē un vada (sekmē) skolotājs, respektējot 7-gadīgā bērna attīstības likumības un individuālās iezīmes. Skolotāja kompetence, saskarsme ar 7-gadīgajiem bērniem, profesionālā pārliecība un attieksme pret audzēkņiem un sevi nosaka mijiedarbības raksturu ar 7-gadīgajiem bērniem, mērķtiecīgi veidojot 7-gadīgā bērna daudzpusīgas un harmoniskas attīstības pedagoģisko situāciju, no kā atkarīga bērna darbība (Žogla, 2001).

Iekšēji to raksturo 7-gadīgā bērna attīstības likumības un individuālās attīstības iespējas, ko ietekmē iedzimtības, vides un audzināšanas nosacījumi un

kas sevī ietver bērna darbības pārveidotājpotenciālu. Līdz ar to sociālās adaptācijas būtība izriet no adaptēšanas un adaptēšanās komponentu mijiedarbības procesa, balstoties uz iekšējo un ārējo faktoru vienotību socializācijas procesā, kas shematiski atspoguļots 1.attēlā.

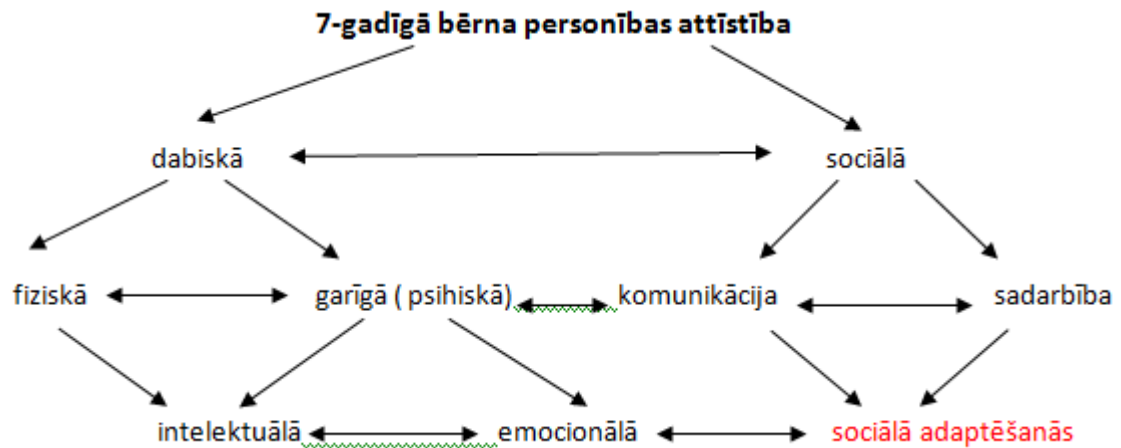


1.att. Jēdziena sociālā adaptācija skaidrojums
Fig 1 Interpretation of the concept social adaptation

Adaptācija (adaptation, адаптация) skaidrota mijšakarībā ar personības attīstības izpratni. Adaptācija ir process, kas nosaka nepārtrauktu personības attīstību. Savukārt adaptācija nav personības attīstība, bet viens no nosacījumiem, kas nosaka personības attīstību. No apgalvotā izriet, ka adaptācija ir personības attīstības sastāvdaļa, ko ietekmē ģenētiski un sociāli nosacījumi. Tādējādi personības attīstība liecina par augstu adaptācijas līmeni, bet augsts adaptācijas līmenis vēl negarantē personības attīstību (Philips,1968; Кузнецов,1991; Реан, Кудашев, Баранов, 2006).

7-gadīga bērna sociālā adaptēšanās raksturota, balstoties uz personības struktūru un attīstību veselumā, respektējot bērna dabu- fizioloģiskos un garīgos adaptēšanās rādītājus-, kā arī mijiedarbību ar vidi- paša bērna aktivitāti-, kas atklājas bērna darbībā, kurā 7-gadīgais bērns pauž sevi kā darbības un attieksmju subjekts. Īpaši akcentēts personības struktūras sociālais komponents, kas atklājas bērna komunikācijā un sadarbībā, un mijiedarbībā ar citiem struktūrkomponentiem, kuri to ietekmē, kas savukārt nosaka sociālo adaptēšanos (*social adaptation, социальная адаптивность*) (2. attēls) (Philips,1968; Мухина, 1985; Выготский, 1999; Lieģeniece, 1999; Špona, 2004) .

Pamatojoties uz teorētisko nostādņu analīzi (Налчаджян, 1988; Кузнецов, 1991; Piaget & Inhelder, 2000; Реан, Кудашев, Баранов, 2006; Vikmane, 2009; Реан, 2011) pielāgošanās, piemērošanās (adjustment, приспособление) skaidrojama kā 7-gadīga bērna pamatvajadzību jeb fizioloģisko vajadzību (miega, barības, siltuma) apmierinājuma process un kas sevī ietver parādības, kuras ir saistītas ar atmiņu un bērnā izpaužas vairāk kā pieradums atbilstoši bērnam zināmai dzīves kārtībai, prasībām nosacījumiem un apstākļiem, un atklājas bērna uzvedībā.



2.att. 7-gadīgā bērna personības attīstība

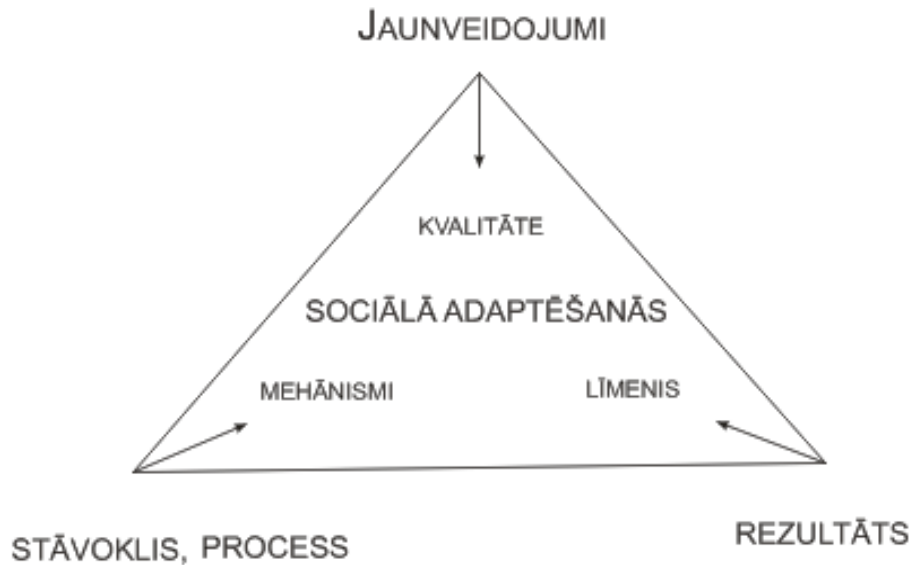
Fig 2 Development of a 7-year-old child's personality

(Кузнецов, 1991; Выготский, 1999; Lieģeniece, 1999; Špona, 2004)

Respektējot 7-gadīgā bērna attīstības likumības, *pielāgošanās, piemērošanās* ir priekšnosacījums bērna citu vajadzību apmierināšanai un pieredzes iegūšanai, ko raksturo *adaptēšanās*.

7-gadīga bērna *sociālā adaptēšanās* būtība atspoguļota 3.attēlā un, balstoties uz veseluma pieeju pedagoģijā, skaidrojama kā:

- **stāvoklis**, kurā 7-gadīgā bērna vajadzības un sociālās vides prasības tiek apmierinātas, kas ir harmonisks stāvoklis starp indivīdu un sociālo vidi un atklājas bērna interaktivitātē (komunikācijā un sadarbībā) ar citiem (Eysenck, Arnold, Meili, 1972; Ольшанский, 1983; Семенихина, Волошина, Кравцова, 2011);
- **process**, kurā šis harmoniskais stāvoklis tiek sasniegts un 7-gadīgs bērns piemērojas noteiktiem nosacījumiem, sociālās vides normām un vērtībām un rauž sevi darbībā (Руденский, 1998; Беличева, 1999; Реан, Кудашев, Баранов, 2006);
- **rezultāts**, kad harmoniskais stāvoklis tiek sasniegts, norādot uz personības attīstības kvalitāti un atklājas sociālās adaptēšanās kritērijos, pretējā gadījumā iestājas dezadaptācija. Tradicionāli tas tiek skaidrots kā adaptēšanās novērtējuma izšķirošais elements, proti, ir vai nav notikusi sociālā adaptēšanās, kas tiek apzīmēta, izmantojot divus pretpolus: sociālā adaptēšanās un sociālā dezadaptēšanās. Detalizētāk sociālās adaptēšanās rezultātu iedala līmeņos (Eysenck & Meili, 1972; Реан, Кудашев, Баранов 2006; Чернецкая, 2006; Горбенко, 2011);
- **jaunveidojumu avots**, kurā noteicošā loma ir personības psihiskajiem raksturojumiem, kas radušies sociālā adaptēšanās procesā un noveduši pie konkrēta socializācijas rezultāta: zināšanām, prasmēm, iemaņām, attieksmēm, pozīcijām, starppersonu mijattiecību sistēmas, uzvedības modeļiem utt. (Реан, Кудашев, Баранов, 2006).



3.att. *Sociālā adaptēšanās skaidrojums veseluma pieejā*
Fig 3 *Interpretation of social adaptation by entirety's approach*

Sociālā adaptēšanās kā stāvoklis un process norāda uz adaptēšanās mehānismu, rezultāts- adaptēšanās līmeni un jaunveidojumi- adaptēšanās kvalitāti. 3. attēlā redzams, ka fundamentālais adaptēšanās mērījumu pamats ir adaptēšanās procesuālie un rezultatīvie aspekti, kā arī personības jaunveidojumi, atdaloties un formējoties iepriekšējo divu aspektu mijiedarbībā, un veidojot savu adaptēšanās novērtējumu. Svarīga šajā gadījumā ir personības pašizmaiņa, paškorekcijas veikšana saistībā ar vides prasībām, jo apkārtējās vides vērtību pieņemšana nevar notikt bez personības aktīvas pašizmaiņas (Реш, Кудашев, Баранов, 2006).

Sociālās adaptēšanās kritēriju un līmeņu raksturojums

Izanalizējot teorētiskās literatūras un citu avotu sniegto informāciju par sociālās adaptācijas būtību, secināms, ka nepastāv noteikti 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās kritēriji (Налчаджян, 1988). Pamatojoties uz 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās raksturotājiem, faktoriem un 7-gadīgā bērna attīstības likumībām, rakstā izdalīti 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās struktūras komponenti:

- ārējie darbības parametri;
- integrēšanās līmenis ar mikrovidi un mezovidi;
- emocionālā pašizjūta un kontrole;
- iekšējā potenciāla realizācijas līmenis (Налчаджян, 1988; Жмыриков, 1989; Реш, Кудашев, Баранов, 2006; Реш, 2011, Lopes et.al., 2012).

7-gadīgā bērna ārējie darbības parametri un integrēšanās līmenis ar mikrovidi (7-gadīgā bērna iekļaušanās savā ģimenē) un mezovidi (7-gadīgā bērna iekļaušanās 1.klasē skolā) ir savstarpēji saistīti, jo tie atklājas ārēji.

Integrācijas līmenis izpaužas bērna vajadzībā pēc saskarsmes ar citiem un atklājas viņa komunikācijā un sadarbībā ar citiem. Savukārt 7-gadīgā iekšējo potenciāla realizācijas līmeni raksturo tieksme pašaktualizēties, aktīvi darboties, lai realizētu savu iekšējo potenciālu. Emocionālā pašizjūta sniedz vērtējumu par notiekošajiem bērna sociālās adaptēšanās procesiem un 7-gadnieka apmierinātību, kas izpaužas viņa emocijās.

Cilvēka ārējā darbība atspoguļojas uzvedībā, un saskarsme ir viena no uzvedības formām. 7-gadīgā bērns, pamatojoties uz šī vecumposma likumībām, pamatā izmanto divus saskarsmes veidus: komunikatīvo, lai apmainītos ar informāciju, un interaktīvo, lai veidotu mijiedarbību un sadarbības ar citiem, sekmējot komunikāciju un sadarbību (Reņģe, 2002).

Komunikācija un sadarbība ir viens no noteicošajiem raksturotājiem bērna gatavībai skolai, kas ietekmē 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās panākumus un ko nosaka saskarsme ar pieaugušo un kooperatīvā sacensība saskarsmē ar vienaudžiem (Кравцова, Кравцов, 1991). Līdz ar to par 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās ārējās darbības kritēriju raksta autore pētījumā *izvirza komunikāciju un sadarbību*.

Bērna sociālā adaptēšanās 1.klasē saistīta ar vēlēšanos un prasmi pieņemt savu jauno sociālo lomu- skolēns- un izvirza vairākus nosacījumus:

- 1) prasmi klausīties, reaģēt uz skolotāja darbību, plānot savu darbību, analizēt iegūto rezultātu- iemaņas un prasmes, kas nepieciešamas mācību darbībai 1.klasē skolā;
- 2) prasme veidot kontaktu ar citiem-klasesbiedriem, skolotāju-, būt sabiedriskam un interesantam apkārtējiem, novēršot robežas saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušajiem;
- 3) prasmi vērtēt savu un klasesbiedru darbību, lietot vienkāršus vērtējuma un pašvērtējuma kritērijus (Peah,2011, Lopes et.al., 2012).

Kā svarīgs kritērijs izvirzāms 7-gadīgā bērna sociālais statuss vienaudžu grupā, kā arī attiecības ar klasesbiedriem, kas nosaka bērna vēlēšanos apmeklēt skolu un pašvērtējumu.

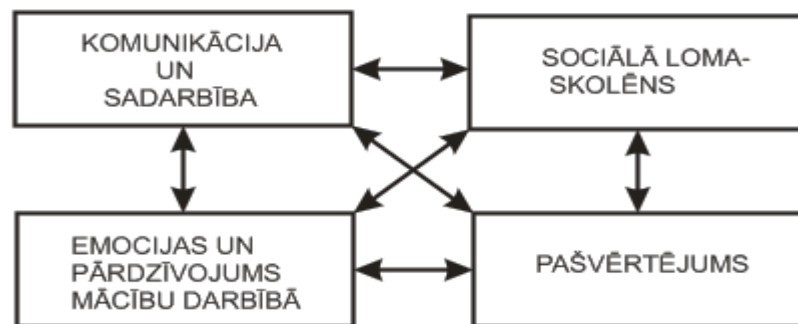
Respektējot 7-gadīgā bērna vajadzības meklēt savu vietu grupā, kas izpaužas kā savas identitātes meklēšana, kā arī vajadzība pēc sociāli nozīmīgi vērtētas darbības un personības attīstības sociālajiem faktoriem-vides ietekmes uz bērnu šajā vecumā, kas atklājas sociālo lomu apgūvē vienaudžu vidū, integrēšanās līmenī ar mikrovidi un mezovidi,- kā sociālās adaptēšanās kritērijs izvirzīts *sociālā loma- skolēns*.

7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās izpaužas emocionālā stāvoklī un pārdzīvojumos, kas atklājas kā stimuls bērna personības, intelektuālās un sociālās attīstības iespējām. Emocionālā pašsajūta atspoguļo visu iepriekš raksturoto komponentu saikni, kas atklājas bērna emocijās. Emocionālā pašsajūta pauž sociālās vides sistēmas ietekmi un bērna „Es” , 7-gadīga bērna emocijās atklājoties kā pozitīvs vai negatīvs pārdzīvojumos attiecībā pret sevi kā subjektu un raksturojot bērna sociālo adaptēšanos 1. klases sociālajā vidē.

Pamatojoties uz atzinumu, ka pakāpeniski un pēctecīgi par 7-gadīgā bērna vadošo darbību kļūst mācību darbība, kā sociālās adaptēšanās kritērijs izvirzīts **emocijas un pārdzīvojums mācību darbībā** (PeaH, 2011).

Iekšējā potenciāla realizācijas līmenis sevī ietver” iekšējo pozīciju”-noteiktas attieksmes pret sevi, pret citiem un pasauli kopumā, kas 7-gadu vecumā turpina veidoties un atklājas pašvērtējumā, ko veido attieksmju sistēmas. Pašvērtējums ir saistīts ar paškontroles prasmju un iemaņu izveidošanos, kā rezultātā 7-gadīgais bērns iemācās pieņemt lēmumus un kļūst patstāvīgāks. Patstāvības vajadzība, tendence izlemt un rīkoties pašam saistīta ar sociālās kompetences un gribas procesu izveidi šajā vecumā, tāpēc par 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās kritēriju izvirzīts **pašvērtējums** (Garleja, 2004).

7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās kritēriju grupas savstarpēji mijiedarbojas, kā rezultātā atklāj galvenās tendences sociālās adaptēšanās izpētē (4.att.).



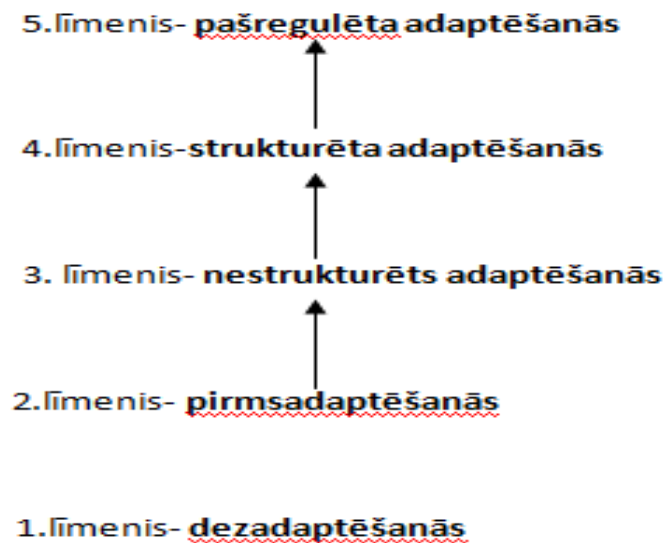
4.att. *Sociālās adaptēšanās kritēriju grupas*
Fig 4 *Criteria groups of social adaptation*

Saziņas jeb komunikatīvā funkcija ir pati svarīgākā valodas funkcija sabiedrībā, kuras uzdevums ir nodrošināt sociālās attiecības un sadarbību. Saziņa nodrošina iespēju vērtēt savu un citu rīcību. 7-gadīgs bērns, pamatojoties uz vecumposma likumībām, savu un citu rīcību vērtē verbāli, komunicējot ar pieaugušajiem un vienaudžiem. Pašvērtējums saistāms ar paškontroles prasmju un iemaņu veidošanos, mācoties pieņemt lēmumus. Patstāvīga vajadzība un tendence pieņemt lēmumus saistāma ar sociālās kompetences izveidi šajā vecumā. Ja 7-gadīgam bērnam nav pietiekami attīstīta saziņas funkcija, prognozējamas sociālās adaptēšanās grūtības (Божович, 2008; Выготский, 2000).

Pēc 7-gadīgo bērnu attīstības likumībām, bērnu pašvērtējums ir saistīts ar viņa emocionālo attīstību, ko lielā mērā ietekmē skolotāja vērtējums, jo skolotājs šajā vecumā bērnam ir lielākā autoritāte nekā vecāki un vienaudži. Adevkāts un labs skolotāja novērtējums ir atzinums 7-gadīgajam bērnam, ka viņš tiek novērtēts, kas ir priekšnosacījums emocionālai labklājībai. Skolotāja teikto bērns

uztver emocionāli un pieņem kā neapstrīdamu patiesību. Pamatojoties uz panākumu novērtēšanu, 7-gadīgajam bērnam tiek nodrošināts atbilstīgs statuss klasē (Божович, 2008; Выготский, 2000). Līdzīgi mijiedarbojas arī pārējās sociālās adaptēšanās kritēriju grupas, pēc kurām skolotājam iespējams izvērtēt 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās norisi.

Pamatojoties uz 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanas un adaptēšanās būtības teorētisko raksturojumu, atbilstoši 7-gadīgā bērna vecuma iezīmēm un likumībām, sociālās adaptēšanāpaņēmieniem un resursiem, izdalāmi sociālās adaptēšanās līmeņi (5.att.).



5.att. *Sociālās adaptēšanās līmeņi*

Fig 5 *Levels of social adaptation*

Dezadaptēšanās ir zemākais sociālās adaptēšanās līmenis, kurā 7-gadīgajam bērnam ir nepietiekama pieredze un sociālā gatavība, lai pārietu nākamajā adaptēšanās līmenī. Bērns nav apguvis nepieciešamās prasmes, lai sociālās adaptēšanās ar skolotāja atbalstu tiktu sekmēta.

Pirmsadaptēšanās līmenī 7-gadīgais bērns tiecas pielāgoties ārējiem sociāliem apstākļiem, tiem pakļaujot savas vajadzības, vēlmes un iespējas un vienlaicīgi pakļaut apkārtējo vidi savām primārām vajadzībām. Bērna sociālā adaptēšanās vairāk noris patvaļīgi un spontāni. Pamatojoties uz citu (vecāku, skolotāju, vienaudžu utt.) uzvedības formu, modeļu atdarināšanu un apzinātu kopēšanu, kā adaptēšanās mehānisms tiek izmantota imitācija. Vairākkārtēji atkārtojot uzvedības modeļus un balstoties uz pirmsskolas pieredzi, tie kļūst par 7-gadīgā bērna uzvedības paradumiem un stereotipiem, kā rezultātā bērniem ir priekšstats par adaptēšanās līdzekļiem un paņēmieniem, galvenokārt izmantojot atdarināšanu. Līdz ar to šajā adaptēšanās līmenī 7-gadīgais bērns mijiedarbībā ar vienaudžiem un skolotāju pamatā ir pasīvs, ko vada skolotājs, sniedzot

pedagoģisko atbalstu (palīdzot, iedrošinot, uzmundrinot u.c. sekmējot 7-gadīgā bērna sociālo adaptēšanos). Pirmsadaptēšanās līmenī bērniem novērojama vienaldzīga attieksme pret skolu, disciplīnas pārkāpumi, mācību materiāla fragmentāra apguve, pastāvīgas kontroles nepieciešamība, patstāvīgā darba grūtības un sabiedrisko pienākumu nemotivēta izpilde (Чернецкая, 2006).

Nestrukturētas jeb epizodiskas adaptēšanās līmenī indivīds meklē līdzekļus un veidus, lai izteiktu savu individualitāti. 7-gadīgu bērnu raksturo tieksme būt pieņemtam, izjust piederību klases kolektīvam, kā arī nepieciešamība būt pašam. Līdz ar to tiek meklēti un apgūti atbilstoši paņēmieni un līdzekļi, kā sevi paust. Bērns nevar īstenot savu individualitāti, savu vajadzību būt personībai, kamēr viņš neapgūst 1.klases sociālās grupas normas un darbības līdzekļus. Vieniem tas izdodas bez grūtībām, citiem- psiholoģiski sarežģītāk. Līdz ar to grupā rodas objektīva nepieciešamība būt tādām kā citi, vienlaicīgi izjutot drošību nepazaudēt sevi. Bērnam ir interese par skolu. Mācību materiālu apguvis pietiekami, ja tas detalizēti izskaidrots, ar pedagoga atbalstu vai palīdzību labprāt risina uzdevumus un veic sabiedriskos pienākumus (Чернецкая, 2006).

Adaptēšanās mehānismi šajā līmenī pamatā ir imitācija un identifikācija, kas atklājas, vingrinoties pārņemt vecāku, skolotāja, vienaudžu uzvedības modeļus, normas, vērtības, ideālus un mērķus par savējiem, tas ir, kā apzinātu iekšējo nepieciešamību, lai veidotu iekšējo un ārējo nosacījumu veselumu. Mijiedarbībā ar vienaudžiem un skolotāju pakāpeniski 7-gadīgais bērns mēģina sevi paust kā subjekts, salīdzinoši ar pirmsadaptēšanās līmeni skolotāja pedagoģiskais atbalsts mazāk nepieciešams. Skolotājs rada un uztur labvēlīgu sociālo vidi, atbalsta bērnu un sekmē tā panākumus.

Strukturētā jeb daļēji patstāvīgā adaptēšanās līmenī 7-gadīgajais bērns ir apguvis sev piemērotus adaptēšanās paņēmienus, kas katram ir individuāli. Šo līmeni raksturo pretruna starp individuālo un sociālās grupas vajadzību pieņemt, atbalstīt un veicināt tās indivīda īpatnības, kuras sociālai grupai ir pieņemamas. Notiek indivīda sociālais saskaņošanās process ar sabiedriskām vērtībām, normām, prasībām un darbībām, kas apzīmējama arī kā sociālās identitātes attīstība un ir atkarīga no 1.klases grupu konteksta un sabiedrības gaidām. Šajā līmenī notiek sociālo lomu pārņemšanas process, kas nosaka 7-gadīgā bērna sociālo identitāti, no kā vēlākos skolas gados izriet „Es” identitāte (Zimmermann, 2000). 1.klases sociālās grupas darbības ietvaros skolēnam veidojas jaunas iezīmes, kuras agrāk viņam nebija, bet kuras atbilst grupas attīstības nepieciešamībai un vajadzībām un arī paša skolēnam vajadzībām īstenot nozīmīgu ieguldījumu grupas dzīvē. Bērns pozitīvi attiecas pret skolu, mācību materiālu saprot, patstāvīgi risina uzdevumus, godprātīgi veic pienākumus.

Ja šī pretruna netiek atrisināta un grupa nepieņem indivīdu, notiek izolācija, kā rezultātā 7-gadīgā bērņā var izpausties biklums, nepārlicinātība, konformisms, neticība sev un atkarība no grupas. Attiecīgi neīstenojot

individualizāciju, savu izpausmi rod agresivitāte, negatīvisms, neadekvāts pašvērtējums. Mijiedarbībā ar vienaudžiem kā adaptācijas mehānisms dominē sociālā salīdzināšana, salīdzinot savas spējas, panākumus, mācību rezultātus, uzvedību ar citu, parasti līdzīga vienaudža spējām un panākumiem, mācību rezultātiem un uzvedību (Hayмова, 1988).

7-gadīgo bērnu darbībai un sevis pašrealizācijai sekmē pieaugušo (skolotāja, vecāku) vērtējums par paveikto un sasniegto. Sociālās adaptēšanās mehānisms notiek tieši, kad bērni darbojas un saņem vērtējumu, kā arī netieši, vērojot vienaudžu un pieaugušo uzvedību un secinot, kādi uzvedības veidi sekmē pozitīvu vērtējumu. Pēc sociālās apmācības teorijas šie adaptēšanās mehānismi ir apbalvojumi, retāk- sodi (Stephan & Stephan, 1990; Carlson, 1990; Чернецкая, 2006).

Strukturētās adaptēšanās līmenī mijiedarbībā ar vienaudžiem un skolotāju 7-gadīgais bērns sevi pauž kā darbības un attieksmju subjekts, kurā salīdzinoši ar nestrukturētās adaptēšanās līmeni skolotāja pedagoģiskais atbalsts mazāk un retāk nepieciešams vai arī nav nepieciešams. Skolotājs veicina labvēlīgu vidi un atbalsta bērna patstāvību.

Pašregulētu adaptēšanās līmeni raksturo patstāvīga, produktīva sociālā darbība, savstarpēja apmierinātība, gandarījums par sasniegto rezultātu un produktīva darbība pašrealizācijā. Šajā procesā bērns iegūst un attīsta savu individuālo veselumu, kas ir 7-gadīga bērna pašuzticēšanās un pašizteikšanās nosacījums. Pamatojoties uz iepriekš apgūtajiem 7-gadīgā bērna adaptācijas mehānismiem, notiek internalizācija, ko raksturo bērna ārējās darbības transformācija iekšējā darbībā, tas ir, sociālā satura pieņemšana un apgūšana. Šajā posmā veidojas bērna iekšējā pasaule, 1. klases dzīvei sociāli adaptējies skolēns, kas izprot apkārtējā pasaulē notiekošo un atbilstoši savai attīstībai un vecuma likumbām spēj patstāvīgi lemt un rīkoties (Furnham & Heaven, 1999; Гуткина, 2006; Garleja, 2006; Чернецкая, 2006).

Pašregulētā adaptēšanās līmenī 7-gadīgais bērns mijiedarbībā ar vienaudžiem un skolotāju pauž sevi kā aktīvs darbības un attieksmju subjekts. Skolotājs iesaka un turpina bērnam piedāvāt variatīvas nodarbes. 7-gadīgais bērns pret skolu ir pozitīvi motivēts, izvirzītās prasības uztver adekvāti, mācību materiālu apgūst viegli, risina sarežģītus uzdevumus, izrāda interesi par patstāvīgu darbu, labprāt veic sabiedriskos pienākumus.

Secinājumi

1. Sociālā adaptēšanās ir viens no personības sociālās attīstības rādītājiem, kas, pamatojoties uz veseluma pieeju pedagoģijā, raksturojama kā stāvoklis, process, rezultāts un jaunveidojumu avots.
2. Mūsdienu skolas pedagoģijā 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās 1.klasē tiek izvirzīta kā pedagoģiska problēma, jo skolā atšķirībā no pirmsskolas tiek noteikti citi zināšanu un prasmju apguves mehānismi, kas savukārt

izvirza citus kritērijus, pēc kuriem iespējams prognozēt skolēna labsajūtu un panākumus skolā. Diemžēl kā liecina prakse, pedagogijā nav izstrādāti vienoti kritēriji, pēc kuriem iespējams izzināt 7-gadīgā bērna sociālo adaptēšanos 1.klasē.

3. 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās ir cieši saistīta ar 1.klases sociālo vidi, konkrētāk, pedagoga darbības virzību. Atkarībā no tā, kā pedagogs organizēs pedagoģisko procesu 1.klasē, respektējot 7-gadīgā bērna attīstības likumības un individuālās attīstības iespējas, iespējams prognozēt 7-gadīgā bērna sociālo adaptēšanos.
4. Pamatojoties uz raksta autores izvirzītajām 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās kritēriju grupām un līmeņiem, katrai kritēriju grupai nosakāmi noteikti apakškritēriji, pēc kuriem iespējams izzināt un sekmēt 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos 1.klasē.
5. Izstrādātās sociālās adaptēšanās kritēriju grupas raksturojamas kā pedagoģisks instrumentārijs, ko pedagogs izvirza kā priekšnosacījumus pedagoģiskā procesa organizēšanā 1.klasē. Sociālās adaptēšanās kritēriju iekļaušana pedagoģiskā procesa norisē palīdzētu 7-gadīgajam bērnam pakāpeniski no rotaļdarbības pāriet mācību darbībā ar spēles darbības elementiem, tā sekmējot 7-gadīgo bērnu mācību darbības.

Summary

A 7-year-old child's social adaptation is an indicator of the child's development in the social environment. Its effectiveness is determined by the 7-year-old as an individual personality and a system of the social environment correlation or balance, by providing opportunities for the child's self-implementation in a new social environment – in the 1st grade – by respecting the choice of the appropriate techniques and forms that correspond to the social environment framework. Within the social adaptation process a child gets to know and gradually learns social norms and roles, values, objectives, standards of behavior, mutual ways of interacting in an organization (a school), as well as expresses himself in action and any situation showing appropriate emotions, evaluates their behavior and actions that occur in an entirety of personality development of children's social adaptation in a result of a successful development.

Taking into account the analysis of theoretical policies, four groups of criteria had been named to inquire about and to promote the 7-year-old children's social adaptation. Those are – *communication and cooperation, social role of a pupil, emotions within cognitive activity, and self-esteem*. According to the social adaptation criteria, five adaptation levels were identified and described – *non-adaptation, pre-adaptation, non-structured adaptation, structured adaptation, and self-regulated adaptation*. Sub-criteria of the above mentioned criteria groups will be put forward in the further course of the study that can help to clarify the 7-year-old children's social adaptation in the 1st grade.

Literatūra

1. Barone, I. (2007). Skolēni adaptācijas proces. *Skolotājs*, Nr.61., 95.-97.lpp.
2. Eysenck, H. J., Arnold, W., Meili, R. (1972) (Eds). [*Encyclopedia of Psychology, NY, 1972, vol.1, p.25.*]
3. Fabian, H. & Dunlop, A. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school/*
Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>
4. Furnham, A. & Heaven, P.(1999). *Personality and Social Behaviour*. London.
5. Garleja, R.(2006) *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. R.: RaKa.
6. Guseva, S. (2003). Palīdzī bērnām adaptēties skolēna lomai. *Skolotājs*, Nr.2., 46.-50.lpp.
7. Kane, M. O, & Hayes, N.(2006). *The transition to school in Ireland* [tiešsaiste]. [atsauce 14.07.2012.] Pieejams:
[/http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_o%27kane%20and%20noirin.pdf](http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal2_o%27kane%20and%20noirin.pdf).
8. Laverick, M. D. (2008). Starting School : Welcoming Young Children and Families into Early School Experiences. *Early Childhood Education*. 35:321-326.
9. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. R.: RaKa.
10. Lopes, P., Mestre, J., Guil, R., Kremenitzer, J. & Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School :Aocial Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational search Journal*, Numer 4-August, 2012, p.710. -742.
11. Lukstiņa, V. (2000). Adaptācija 1.klasē-problēmu risinājumi. *Skolotājs*, Nr.1.,99.-101.lpp.
12. Philips, L.(1968). *Human adaptation and his failures*. New York.
13. Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *Die Psychologie des Kindes.Aus dem Französischen von Lorenz Häfliger*.Ungekürzte Ausg.,8 Aufl.München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
14. Reņģe V. (2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC..
15. Stephan & Stephan (1990). *Two Social Psychologies*. New-York, Wadsworth Publishing Company.
16. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. R.:RaKa.
17. Šūpulniece, I.(2000). Adaptācijas periods 1.,5. un 10.klasēs. *Skolotājs*, Nr.27, 49.-52.lpp.
18. Yeboah, D. A. (2002). Enhancing transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, Vol.22, No1, 2002, p.51-64.
19. *Valsts pamatizglītības standarts* (2006). . R.: IZM ISEC.
20. Vikmane, B. (2009). *Socializācija ģimenē*. Liepāja: LiepU.
21. Zimmermann, P. (2000). *Grundwissen Sozialisation*. Opladen: Verlag Leske.
22. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. R.: RaKa.
23. Беличева, С.А. (1999). *Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков*. -М.: изд. центр Консорциума “Социальное здоровье России”.
24. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития ребенка*. Москва, Эксмо.
25. Выготский, Л.С.(1999).*Вопросы детской психологии*. /СПб. Союз,224 с.
26. Горбенко, А.В. (2011). Актуальные вопросы современной психологии и педагогики. *Сборник докладов VI-й Международной научной заочной конференции (Липецк, 26 марта 2011 г.). В 2-х ч. Ч. I. Педагогические науки*. Липецк: Издательский центр «Гравис». – 263 с.
27. Гуткина, Н. И. (2006.). *Психологическая готовность к школе*. Спб.: Питер.

28. Жмыриков, А. Н. (1989). *Диагностика социально - психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения*. Автореф. дис. канд. псих. наук. Л. 25 с.
29. Кравцова, Е. & Кравцов Г. (1991). Готовность к школе. *Дошкольное воспитание*, №7, стр. 81-84.
30. Кузнецов, П. С. (1991). *Адаптация как функция развития личности*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та.
31. Мухина, В. С. (1985). *Детская психология*. М.: Просвещение.
32. Налчаджян, А. А. (1988). *Социально- психическая адаптация личности*. Ереванн.
33. Наумова, И. Ф. (1988). *Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения*. М., 199 с.
34. Ольшанский, Д. В. (1989). Адаптация социальная. *Философский энциклопедический словарь*. Москва.
35. Реан, А. А. (2011). *Общая психология и психология личности*. АСТ.
36. Реан, А. А., Кудашев А. Р. & Баранов А. А. (2006). *Психология адаптации личности*. М.; СПб.
37. Рубинштейн, С.А. (1999). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер.
38. Семенихина, И. В., Волошина, Л. Н. & Кравцова, Е. Е. (2011). Проблемы социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях модернизации российского образования. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Белгород: Изд-во «ПОЛИТЕРРА».
39. Чернецкая, А. А. (2006). *Технология социальной работы*. Учебник. Ростов-на-Дону: Феникс.

Līga Āboltiņa	Latvijas Universitāte PPMF E-pasts: ligaa@lu.lv Tel.: +371 27197430
----------------------	--

VĒRTĪBAS PROFESIONĀLO SKOLU AUDZĒKŅU PASAULES UZSKATĀ

Values in the World View of Vocational School Students

Inese Augškalne

Rīgas Augstākais reliģijas zinātņu institūts

Beatrise Garjāne

Rīgas Pedagoģijas un vadības augstskola

Jānis Rozenblats

Rīgas Tehniskā koledža

Abstract. *The goal of the vocational education is not only to provide the economy with qualified professionals, but also to promote personal development of vocational school students, their motivation, critical thinking, responsibility, values. Values make core of the human world view. In educational perspective, values and world view position the vocational school graduate as a person and professional who is aware of the meaning of life and able to achieve constructive goals in his/ her life. Therefore the study is characterizing personal and professional values as a significant component in the world view of vocational school students in the long term perspective (1998-2013). The results of the research on the process of formation of professional values in Riga Technical High School (1998) and Riga Technical College (2013) and vocational school students world view (2012) have been contrasted and analysed. The results of the study stress the necessity of actualization of the value of profession acquired in the vocational school student's experience during vocational education.*

Keywords: *personal values, personality formation, professional values, vocational education, world view.*

Ievads

Introduction

Atbilstoši sociāli ekonomiskajai situācijai Latvijā mainās sabiedrības priekšstats par profesionālās izglītības mērķiem, atzīstot, ka profesionālās izglītības uzdevums ir ne tik daudz nodrošināt tautsaimniecību ar šobrīd nepieciešamajiem profesionāļiem, bet galvenokārt attīstīt profesionālo skolu audzēkņu personību, aktivizēt motivāciju un apņemšanos, kritisko domāšanu, atbildību, vērtības. Vērtības ir cilvēka pasaules uzskata kodols, bet pasaules uzskats kā individuāla paradigma, pamatattieksme pret sevi un pasauli veidojas un attīstās visas dzīves laikā un nosaka katra cilvēka dzīvesdarbības virzienu. Pasaules uzskats, būdams veids, kā cilvēks skatās uz pasauli, ietver morālo pieredzi par pasaules morālo kārtību (Gādamers, 1999: 102.). Pedagoģijas perspektīvā ir novērojama pasaules uzskata saistība ar izglītībā iegūstamo cilvēka pieredzi un īpaši ar šīs pieredzes morālajiem (vērtību) aspektiem, jo

vērtībās balstītas nozīmīgas attieksmes iespaido dzīves mērķa un dzīves jēgas izpratni un realizāciju. Pasaules uzskats kā pamatattieksme izpaužas vērtībās, ir cilvēka pašapziņas forma un pamato personības augstākās garīgās vajadzības (Vedins, 2008). Cilvēka sevis apzināšanās, savu attieksmju un personificētu vērtību kopums ir tas, kas nosaka viņa skatu punktu – pamatattieksmi – uz pasauli, no kura veidojas pasaules uzskats. Tādējādi cilvēks noteiktā veidā kļūst par pasaules autoru (Heidegers, 1998:62).

Pasaules uzskats pozicionē profesionālās skolas absolventu kā personību un topošo profesionāli, kas apzinās dzīves jēgu un izvirza konstruktīvus dzīvesdarbības mērķus, tāpēc raksta mērķis ir raksturot personiskās un profesionālās vērtības kā pasaules uzskata nozīmīgu komponentu profesionālo skolu audzēkņiem laika perspektīvā (1998-2013).

Lai to panāktu, ir salīdzināt un analizēti rezultāti, kas iegūti profesionālo vērtību veidošanās pētīšanā Rīgas Tehniskajā ģimnāzijā (Rozenblats, 1998) un Rīgas Tehniskajā koledžā (2013), kā arī profesionālo skolu audzēkņu pasaules uzskata izpētē (Augškalne, 2012).

Vērtībās balstīta dzīves pamatattieksme – pasaules uzskats *World-view as value based attitude towards life*

„Katrs patiess pasaules uzskats ir intuīcija, kas nāk no stāvēšanas dzīves vidū (Dilthey, 1960: 22.). Pasaules uzskats kā stāvēšana dzīves vidū veido noteiktu dzīves pozīciju, tātad pozicionē cilvēku attiecībā pret pārējo pasauli. Šī pozīcija ir aktīva un konstruktīvojoša, jo ciešā saistība ar dzīves (pasaules) norisēm ietekmē cilvēka personības veidošanos un attīstību. Pasaules uzskatā atklājas cilvēka pamatattieksme pret dzīvi. Tā sastāv un veidojas no dažādām attieksmēm pret atsevišķām dzīves (pasaules) izpausmēm un notikumiem, sevi un citiem. Pedagoģija, skatot attieksmes kā integrālu personības īpašību, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos un ideālos (Špona, 2006: 24.), uzsver to veidošanās nozīmīgumu izglītībā, kas ietver arī profesionālo izglītību. Attieksmju veidošanās procesā ir nozīmīga gan zināšanu iegūšana (konstruēšana) un pieredzes apzināšanās, gan eksistenciālais pārdzīvojums un griba.

Attieksmes pret pasauli top visas cilvēka dzīves laikā, arī pedagoģiskajā procesā, balstoties individuāli pārdzīvotās - personificētās vērtībās. Tādējādi attieksmes kā audzināšanas rezultāts un uzdevums norāda garīgās sakarības, kas veidojas pieredzē un vienlaikus pamato cilvēka dzīvesdarbību. Taču pasaules uzskats nozīmē arī katras nācijas pasaules uzskatu noteiktā laikā: kopējus uzskatus, kuros līdzdalīgi visi (McCarty, 1978: 136). Tātad pasaules uzskats vienlaikus ir individuāls un arī kopējs uzskats, ko cilvēks pārņem, dzīvojot kādā konkrētā sabiedrībā un laikā. Līdz ar to pasaules uzskats iegūst sociālas parādības, ko ietekmē noteikta sociāla realitāte, raksturu. Pedagoģija kā šīs

realitātes sastāvdaļa un nosacīta veidotāja spēj ietekmēt pasaules uzskatu – pamatattieksmi pret dzīvi – arī profesionālajā izglītībā.

Pasaules uzskata tapšanā nozīmīgs ir cilvēka vērtējošais prāts, emocijas, jūtas. Pasaules uzskats sākas ar prāta radīto pasaules tēlu – atspoguļojumu personības noteiktu konceptu un spriedumu kopumam. Balstoties uz to, tiek veidota dzīves vērtību sistēma. Pasaule atklājas kā labumu un vērtību pasaule (Celms, 1934: 135), noteiktas vērtības tiek vai nu individuāli pieņemtas, vai atgrūstas. „Tādā veidā apstākļi, personas, objekti kļūst svarīgi attiecībā pret visu realitāti, un visums tiek apzīmogots ar nozīmi” (Dilthey, 1960: 26). Veidojas augstākie ideāli un dzīves pamatprincipi, kas piepilda pasaules uzskatu ar vitalitāti un spēku. Tādējādi vērtības, kas tiek personiski pieņemtas, kļūst par pamatu, kas formē individuālo dzīvi un reizē ar to arī sabiedrības dzīvi (Dilthey, 1960). Kaut arī pasaules uzskati un to sastāvā esošās vērtības atšķiras dažādiem cilvēkiem, tie ir strukturāli vienveidīgi, jo balstās gan cilvēka prāta uzbūvē, gan ir saistīti ar noteiktu sociālo realitāti. Tādējādi ir iespējams apgalvot, ka tajos ir noteiktas vērtības, un tie var mainīties iekšēji, konsekventi vai neksekventi pievienojot vai atmetot idejas, vērtības un attieksmes.

Pasaules uzskata veidošanās ir process, atrašanās ceļā, atbilžu meklējumi uz jautājumiem, kuri bieži vien ir svarīgāki nekā atbildes uz tiem. Tā ir iespēja cilvēkam apjēgt realitāti viņa aktuālajā situācijā (Jaspers, 2003:12). Galvenais pasaules uzskata jautājums par to, vai cilvēks saka jā vai nē dzīvei tās veselumā, ierosina analizēt jauniešu personisko iesaistīšanos dažādu dzīves situāciju vērtējumā un izvirzīt ideju par vērtību personifikāciju un pozicionēšanos saistībā ar pasaules uzskatu. Veidojot vērtībās balstītu pozicionēšanos pasaulē, pasaules uzskats regulē un virza izpratni par cilvēka eksistenci un tās jēgu. Katra „personīgā filozofija”, balstoties noteiktās vērtībās, atklājas kā pasaules un dzīves gudrība jeb dod cilvēkam pasaules uzskatu (Heideger, 1988: 9.-12; Heideger, 1953/1996:51.) un kļūst par dzīves virzītāju. Profesionālo skolu audzēkņu pasaules uzskatā par nozīmīgākajām var izvirzīt personiskās un profesionālās vērtības, jo mūsdienās arvien vairāk ir vajadzīgi cilvēki, kuri ir spējīgi apmierināt nepārtraukti maiņai pakļauto darba tirgus pieprasījumu, spēj pielāgoties jauniem apstākļiem un nepazaudēt savu identitāti, plānot profesionālo darbību, finanses, pieņemt politiska, ekonomiska u.c. rakstura lēmumus (Vienotas metodikas izstrāde profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanai un sociālo partneru iesaistei un izglītošanai. Teorētiskais pamatojums, 2007:8.). Ir nepieciešama spēja skaidri apzināties vērtības, prasme respektēt citu cilvēku vērtības (Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development, 2009). Pētījumā par personiskajām vērtībām ir pieņemtas vērtības, ko nenosaka likums, profesija vai sabiedrība, bet gan cilvēks pats, vērtības, kas nosaka cilvēka attieksmes un uzvedību (Gulla, 2010), par profesionālajām vērtībām - tās, kas tiek uzskatītas par svarīgām darbam noteiktā jomā vai noteiktā profesijā (Artur, Davidson, Lewis, 2005; Shaw, Degazon, 2008).

Pētījuma metodika *Methodology of Research*

Raksta pamatā ir fenomenoloģiski ievirzītu pētījumu par jauniešu vērtību izpratni rezultāti, kuri iegūti ar kvantitatīvo (atkārtotas individuālās rakstveida aptaujas) un kvalitatīvo (profesionālo skolu audzēkņu Valsts centralizētā eksāmena latviešu valodā un literatūrā darbu – pedagoģisko dokumentu - analīze) metožu palīdzību. Datu analīzē izmantota aprakstošā statistika un kontentanalīze, izmantojot Weft QDA brīvpieejas datorprogrammu. Pētījuma bāzi veido respondentu kopas: 1998.gadā - 450; 2004. gadā - 40, 2007.gadā - 40, 2011.gadā - 40, 2013.gadā – 40, kopumā 610 respondentu. Pētījums veikts 1998., 2004., 2007., 2011., 2013. gadā.

Profesionālās vērtības profesionālo skolu audzēkņiem *Professional values in vocational school students*

1998. gadā Rīgas Tehniskajā ģimnāzijā veiktajā pētījumā (Rozenblats, 1998), uzmanība tika pievērsta profesionālo vērtību hierarhiskajai struktūrai (skat. 1.tabulā pirmo kolonu.). 2013. gada anketēšanā Rīgas Tehniskajā koledžā audzēkņi izvirzīja 2 vērtību grupas – profesionālās (skat. 1. tabulu) un personīgās vērtības (skat. 2. tabulu), norādot tās katrā grupā pēc svarīguma.

1. tabula

Profesionālo vērtību izvēle (pēc nozīmīguma) *Selected professional values (according importance)*

1998.gads Profesionālās vērtības	2013.gads Profesionālās vērtības
Labi nopelnīt	Nauda
Izvirzīties dzīvē uz augšu	Profesionālās zināšanas un prasmes
Kļūt par speciālistu	Sevis pilnveidošana, savu spēju realizēšana
Patstāvība	Labas attiecības kolektīvā
Valodu prasme	Prasme precīzi veikt darbu
Zināšanu pilnveidošana specialitātē	Būt noderīgam citiem
Būt derīgam cilvēkam	Cieņa Prestižs
Atbildība par darba rezultātiem	Karjera Brīvs darba režīms
Cieņa	
Karjera	
Sevis pilnveidošana	
Uzņēmīgums	
Zināšanas	Patstāvība Viegls darbs siltās telpās Tīrs darbs
Izlemšanas spējas un prasmes	

Anketēšanas rezultāti ir saturiski līdzīgi profesionālo vērtību hierarhijā. Kaut arī dažādos vārdos izteiktas (nauda, labi nopelnīt) nauda vai peļņa kā vērtība ieņem vadošo pozīciju gan 1998., gan 2013. gadā. Zīmīgi, ka arī pie dzīvē nozīmīgajām vērtībām nauda ierindota visai augstajā 5. vietā (skat. 2. tabulu). Jaunieši to ir atzinuši par nozīmīgāku nekā draugi, darbs, sports un vaļasprieks. Vienlaikus 2011. gadā (skat. 2. tabulas 3. kolonnu) nauda neieņem līdera pozīciju. Ja atzīstams, ka sportam un vaļaspriekam ir tiešām nepieciešami noteikti naudas līdzekļi, tad jautājums par draudzību paliek atklāts un vedina uz pārdomām, kāds pasaules uzskats balstās šādā vērtību izkārtojumā. Augsts materiālās labklājības novērtējums rada pārdomas par profesionālās izglītības atbilstību ilgtspējīgas attīstības principam (Eiropas Padomes secinājumi par izglītību ilgtspējīgai attīstībai, 2010.) un bažas par vērtību satvaru jaunieša personībā.

Nākamās divas pozīcijas ir līdzīgas: 2013. gadā profesionālās zināšanas un prasmes (klūt par speciālistu – arī 1998. gadā) tiek vērtētas pietiekami augstu, būtiski pieaugusi nozīme sevis pilnveidošanai kā vērtībai un savu spēju realizēšanai (sevis pilnveidošana, izvirzīšanās dzīvē uz augšu - 1998. gadā). Svarīgi, ka jauniešiem šķiet nozīmīgas labas attiecības kolektīvā, mazliet augstākā pozīcijā nekā iepriekš - prasme precīzi veikt darbu (atbildība par darba rezultātiem – 1998. gadā) un vēlme būt noderīgam citiem. Karjera, cieņa un prestižs 2013. gadā joprojām saraksta zemākajās vietās, taču būtiski, ka tās tomēr ir nosauktas. Uzmanību pievēršama faktam, ka patstāvība 2013. gadā netiek vērtēta tik augstu kā iepriekš un valodu prasme kā profesionāla vērtība vairs netiek atzīmēta. No profesionālajām vērtībām ir izzudis uzņēmīgums, taču zināšanas, ja tiek uztvertas kā profesionālās zināšanas, ir otrajā vietā. Novērtēts tiek arī „tīrs” vai viegls darbs, darba apstākļi (siltās telpās), taču izlemšanas spējas un prasmes vairs profesionālo vērtību vidū 2013. gadā nav konstatējamās.

Personiskās vērtības profesionālo skolu audzēkņiem *Personal Values of the Vocational School Students*

2004., 2007. un 2011. gada dati tika iegūti, analizējot profesionālo skolu audzēkņu radošos darbus – pārspriedumus, kas rakstīti Valsts centralizētajā eksāmenā latviešu valodā un literatūrā (skat. 2. tabulu). Šajā gadījumā nav zināms, tieši kurā profesionālās izglītības iestādē mācās konkrētā darba autors. Bez tam, iespējams, darbos minētās vērtības lielā mērā nosaka piedāvātie pārsprieduma temati, kuru iespējamā ietekme visvairāk ir izteikta 2011. gada darbos, kur bija iespējams tikai viens temats visiem („Prāta un jūtu pretruna”). Vērtības tika noteiktas un aranžētas, veicot radošo darbu kontentanalīzi un padziļinātu teksta analīzi; šajā gadījumā audzēkņiem netika piedāvāts izvēlei noteiktu vērtību uzskaitījums (Augškalne, 2012).

Personisko vērtību izvēle (pēc izvēlu biežuma)
Selected personal values (according frequency of choises)

2004. gads Vērtības (kontentanalīzes dati)	2007. gads Vērtības (kontentanalīzes dati)	2011. gads Vērtības (kontentanalīzes dati)	2013. gads Vērtības (anketēšanas dati)
Ģimene	Draudzība	Mīlestība	Ģimene
Brīvība	Mīlestība Zināšanas	Jūtas	Veselība
Zināšanas	Sapratne Uzticība	Prāts	Izglītība
Nauda	Uzticēšanās Labestība Ģimene	Ģimene	Mīlestība
Daba	Godīgums	Draudzība	Nauda
Mīlestība Valsts Izvēles iespējas Darbs Sapratne	Valsts	Uzticība	Draugi
Cieņa Draudzība Labestība	Cieņa Piedošana Izvēles iespējas	Piedošana	Darbs
		Čaklums	Sports
		Nauda Darbs Brīvība Dzimtene Godīgums	Izpriecās Vaļasprieks

Rezultātu sastatījumam vispirms jānorāda datu ieguves metožu atšķirība. Kontentanalīzē atklātas profesionālo skolu audzēkņu radošajos darbos minētās, pašu izvēlētās personiskās vērtības (skat. 2. tabulas 1., 2., 3. kolonnu). Pēc izvēlu biežuma (38; 33, 26, 25, 24,19) lielākā daļa jauniešu par sev nozīmīgām uzskata mīlestību, ģimeni, draudzību, zināšanas, uzticību. 2011. gadā izteikti bieži - 36 gadījumos - minētais prāts un jūtas kā vērtība šajā gadījumā netiek skatīta, jo to noteica pārsprieduma temats. Kā vērtības minētas čaklums un piedošana, arī nauda kā vērtība, bet salīdzinoši pa gadiem: 2004. un 2011. - zemākā vietā vērtību hierarhijā, 2007. gadā nauda vispār nav starp vērtībām. Lai gan 2004. gadā tai ir augstāks izvēlu daudzums nekā mīlestībai, 2011.gadā nauda jau ir tikpat nozīmīga kā brīvība, dzimtene, godīgums un darbs.

Pedagoģiskajos dokumentos respondenti izvēli pārsvarā pauž deklarātīvi (darbu fragmentos saglabāta pārspriedumu autoru ortogrāfija un izteiksmes veids, iekavās norādīts pārsprieduma rakstīšanas gads). Vērtības ir izteiktas kā sociāli nozīmīgas:

- *Izvēloties ar prātu , vajag izvēlēties nodrošinātu dzīvi, naudu (2004.)*

- *Cilvēki, kuriem nav naudas, viņiem nav ko ēst, viņiem nav kur dzīvot (2004)*
 - *Jāpelna nauda, lai varētu nodibināt un nodrošināt savu ģimeni (2004.)*
 - *Cilvēkiem mūsdienās galvenais ir nauda, prestižs amats (2007.)*
 - *Daudziem cilvēkiem svarīgāks ir finansiālais stāvoklis (2011.)*
- Atsevišķos gadījumos nauda, mājas un ģimene tiek minētas vienotā uzskaitījumā, iespējams, uzskatot par vienādi nozīmīgām, piem.:
- *Kas priekš cilvēka ir vērtība, tas ir vis, tas ir viņa ģimene, mājas, mājas pavards, nauda, mantas (2004.).*
- Daudzos gadījumos kā vērtības minētas mīlestība, ģimene, attiecības ar citiem cilvēkiem, arī brīvība, atbildība un piedošana:
- *Tas viss, ko būsi satvēris un sevī ieslēdzis, tev noderēs (2004.)*
 - *Liela nozīme cilvēka dzīvē ir arī darbam, karjeras veidošanai (2004.)*
 - *Kāds tu būsi pret citiem, tā tie citi būs- uzvedīsies pret tevi, attiecies pret sevi attiecīgi kā tu attieksies pret visiem (2007.)*
 - *Tas ir ļoti grūti, cik daudz cilvēku zaudē atbildības sajūtu, pret ģimeni, darbu pret apkārtējo sabiedrību, kļūstot par brīvības upuri (2004.)*
 - *Cilvēcīgās attiecības, tās šai dzīvē ir svarīgas, tās ir dzīves pamatā. (2004.)*
 - *Laiques veidi var būt dažādi: mīlestība, prieks par kait ko (2004.)*
 - *Citi jūtas laimīgi, ja viņiem ģimenē visi ir veseli (2004.)*
 - *Piedošana, māka piedot, tas tomēr noder veidojot attiecības vienam ar otru (2007.)*
 - *To, lai būtu mīļš, draudzīgs (2007.)*
 - *Šie cilvēki kam ir šī atbildības sajūta, palīdz citiem pamatā, tā ir paša ģimene, tad arī citiem vaig palīdzību, tad arī parādās prieks par sevi, jo šie cilvēki sāk tevi slavēt (2004.)*
 - *Atrodot sev pretēja dzimuma pārstāvi, izveido ģimeni, atrod pastāvīgu darbu, lai nodrošinātu ģimeni (2004)*
 - *Vajag atrast cilvēku ar plašu dvēseli un uzticēties viņam (2007.)*
 - *Mīlestība bieži palīdz mums izvairīties no nepatīkšanām (2011.)*
 - *Dzīvē ir patiesā vērtība brīvībai un ģimenei, sabiedrībai un brīvībai (2011.)*

Vērtību izvēle liecina, ka tās respondentiem ir nozīmīgas, taču paūž atsvešinātu nostāju, jo tikai vienā no citētajiem fragmentiem „mīlestība ... palīdz mums”, t. i., respondents runā par sevi kā kādas grupas „mēs” sastāvdaļu, kam mīlestība ir nozīmīga. Pārējos gadījumos ir izteikti vispārīgi spriedumi vai arī minēti „citi”, pie kuriem respondents sevi nepieskaita. Reizēm rodas iespaids, ka darbu autori neprot pietiekami skaidri izteikt savas domas. Pretstatā jau citētajam nākamajos fragmentos ir konstatējama personiska attieksme, personiskais viedoklis, vēlmes un cerības, kas saistās galvenokārt ar cilvēku savstarpējām attiecībām, draudzību, uzticību, sapratni un līdzjūtību, mīlestību,

arī mīlestību pret savu zemi. Darbu autori runā par sevi kā indivīdu „es” vai sevi kā kādas grupas ”mēs” locekli, tādējādi uzsverot personisko attieksmi:

- *Savā ikdienas dzīvē es cilvēkā meklēju labu, uzticamu draugu, ar labu humorsajūtu, spēju izprast un uz klausīt, ja ir nepieciešams kādā grūtā brīdī.(2004.)*
- *Es meklēju saprašanos pret mani, lai mēs saprastos no pusvārda (2004.)*
- *Cilvēku es varu iepazīt pārbaudot viņa uzticību, vai viņš prot glabāt noslēpumus.(2007.)*
- *Es meklēju cilvēkos uzticību un patiesumu (2007.)*
- *Mēs meklējam sev draugus (2007.). Man ir tāda draudzene, kurai var uzticēties(2011)*
- *Meklējam cilvēku, kuru mēs gribam redzēt sev blakām visu dzīvi (2007.)*
- *Es meklēju cilvēkā arī kaut ko priekš sevi, lai man tas cilvēks patiktu, būtu mīļš (2007.)*
- *Es uzskatu, ka bez mīlestības cilvēki neizdzīvotu (2004.)*
- *Cilvēkos es noteikti meklēju uzticamību, sapratni un līdzjūtību, priekš manīm tie dzīvē ir galvenie principi, un es ceru tos atrast (2007.)*
- *Draudzējoties ar Lailu, es atradu sapratni, jo viņa bija cilvēks, kuram varēju izstāstīt visu, kas man uz sirds. Ja biju ļoti priecīga, tad viņa arī bija priecīga, bet, ja man bija skumji, tad viņa mani vienmēr uz klausīja.(2004.)*
- *Mēs mīlam savu zemi un ar sirdi saprotam, ka te ir mūsu mājas (2011)*
- *Vēlos, lai katrs mēs atrodam sev īsto, un, lai tā it kā otrā mīlestība nejauc mūsu skaisto – ģimeni, laimi, ko esam pelnījuši mēs visi (2011.)*

Salīdzinot ar 2013. gada anketēšanas rezultātiem (skat. 2. tabulu), konstatējams, ka nozīmīgākās vērtības ir ģimene, veselība, izglītība un mīlestība. 2004. gadā audzēkņi ir minējuši darbu, taču tas nav starp svarīgākajām vērtībām, bet 2007. gadā darbs pie vērtībām nav norādīts vispār. 2013. gadā veselība un izglītība kā vērtības atrodas augstā nozīmīguma līmenī; ģimene un mīlestība ir minētas līdzīgi kā 2011. gada datos.

Kopumā vērtību izvēle liecina gan par jauniešu vecumposmam raksturīgajām personiskajām vērtībām un, iespējams, ataino svārstības valsts sociāli ekonomiskajā situācijā un ģimeņu materiālajā labklājībā, kas veido sociālo kontekstu vērtību prioritātēm Tomēr bažas rada darba kā vērtības izpratne, jo vērtību hierarhijā darbs ir nenozīmīgā pozīcijā, salīdzinot, piemēram, ar naudu. Turklāt tikai starp citu atzīta dzimtenes vai valsts vērtība. Kā pedagogiska problēma ir uzlūkojama situācija, ka pietiekami respektablā pētījuma bāzē nav nevienas (!) norādes par iegūstamo profesiju vai sava profesionālā darba rezultātu kā vērtību.

Secinājumi *Conclusions*

1. Pedagoģijas perspektīvā vērtības un pasaules uzskats pozicionē profesionālās skolas absolventu kā personību un topošo profesionāli, kas apzinās dzīves jēgu un izvirza konstruktīvus dzīvesdarbības mērķus.
2. Profesionālo skolu audzēkņu uzskatos profesionālo vērtību izvēlē aplūkotajā laika periodā (1998.-2013.) atbilstoši svārstībām valsts un ģimenes ekonomiskajā situācijā dominē nauda/ peļņa kā nozīmīgākā vērtība; personisko vērtību prioritātes ir ģimene un mīlestība.
3. Profesionālo vērtību vidū ir palielinājusies profesionālo zināšanu un prasmju, sevis pilnveidošanas un savu spēju realizēšanas, labu attiecību kolektīvā nozīme, kas varētu liecināt par apzinātu pozicionēšanos sabiedrībā un augstāku sevis apzināšanās līmeni; toties nav vērojama iegūstamās profesijas atzīšana par vērtību, kas uzskatāma par pedagoģisku problēmu profesionālajā izglītībā.

Kopsavilkums *Summary*

The key question of the world view is the question whether the person says yes or no to the life in its wholeness. It sets out to analyse personal involvement of young people in assessment of various situations of life, and proposes the idea of value personification and positioning in the relation to the world view.

Values form the core of the world view, which positions the human being in the world; drive the understanding of the human existence and the meaning of life. In the world view of vocational school students personal and professional values are of great importance. In the educational perspective values and the world view position a vocational schools graduate both as a person and as a professional who is aware of the meaning of life and able to set constructive goals.

The article is based on phenomenological study of values, expressed by 610 vocational school students in 1998, 2004, 2007, 2011, 2013. In the analysis of data, content analysis using WeftQDA software is performed and descriptive statistics The results show that among professional values money/ profit is in dominant position which shifts slightly according to the fluctuation of economic situation in the state and family. Love and family are the priority among personal values.

The value of professional knowledge and skills, self-development and implementation of one's abilities, good relationship among co-workers has increased during the period of 1998-2013. That may indicate the increasing level of self-awareness and intentional positioning in society. In the same time, there is no recognition of one's profession as a value which indicates the problem in vocational education.

Literatūra
Bibliography

1. Artur, J., Davidson, J., Lewis, M.(2005). *Professional Values and Practice: Achieving the Standards for QTS*. New York: RoutledgeFalmer.
2. Augškalne, I. (2012). *Profesionālo skolu audzēkņu pasaules uzskata izpēte*. Promocijas darbs pedagogijas doktora zinātniskā grāda ieguvei. Jelgava, LLU (Ar rokraksta tiesībām) 161.lpp
3. Celms, T. (1934). *Tagadnes problēmas*. Rīga: Valters un Rapa.
4. Dilthey, W. (1960). *Dilthey's Philosophy of Existence: Introduction to Weltanschauungslehre trans. By W.Kluback and M.Weinbaum*, Vision. London: Vision Press Limited.
5. *Eiropas Padomes secinājumi (2010.gada 19.novembris) par izglītību ilgspējīgai attīstībai* (2010/C 327/05). Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010.gada 4.decembrī [tiešsaiste] [skatīts18.01.2013.].
Pieejams:<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:LV:P>
6. Gādamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
7. Heideger, M. (1953/1996). *Being and Time*. State University of New York Press.
8. Heideger, M. (1988). *The Basic Problems of Phenomenology*. Indiana: Indiana University press.
9. Heidegers, M. (1998). *Malkasceļi*. Rīga: Inteleks.
10. Jaspers, K. (2003). *Way to Wisdom: an Introduction to Philosophy*. Yale Univerity press.
11. Gulla, A. (2010). *Creating values in life: Personal, moral, Spiritual, Family and Social Values*. Bloomington, Indiana, USA.
12. McCarty, V.A. (1978). *The Phenomenology of Moods in Kierkegaard*. Boston: Nijhoff.
13. Rozenblats, J. (1998). *Profesionālo vērtību veidošanās audzēkņu un pedagogu mijiedarbībā Tehniskajā ģimnāzijā*. Disertācija pedagogijas doktora grāda iegūšanai. LU (Ar rokraksta tiesībām) 114.lpp.
14. Shaw, H., Degazon, C. (2008). *Integrating the Core Professional Values of Nursing: A Profession , Not Just a Career*. *Journal of Cultural Diversity* 2008 Spring;15(1):44-50.[tiešsaiste][skatīts 16.02.2013] Pieejams:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19172979>
15. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
16. Vedins, I. (2008). Patiesība un vērtības. *RTU Zinātniskie Raksti*. Humanitārās un sociālās zinātnes. Sērija 8; Sējums 15, 109.-118.lpp.
17. *Vienotas metodikas izstrāde profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanai un sociālo partneru iesaistei un izglītošanai. ESF projekts. Teorētiskais pamatojums* (2007). [tiešsaiste] [skatīts 3.02.2013.]. Pieejams:
<http://www.lddk.lv/index.php?main=77&p=1265>
18. *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development* (2009), UNESCO, Paris, 2009. [tiešsaiste] [skatīts 27.01.2013.]. Pieejams:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e>

Inese Augškalne	Rīgas Augstākais reliģijas zinātņu institūts Klostera ielā 4, Rīgā, LV 1050 E-pasts: inkalne@gmail.com Tel.: +371 29725945
Beatrise Garjāne	Rīgas Pedagoģijas un vadības augstskola Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083 E-pasts: beatrise.garjane@rpiva.lv Tel.: +371 67808033
Jānis Rozenblats	Rīgas Tehniskā koledža Braslas ielā 16, Rīgā, LV 1084 E-pasts: janis.rozenblats@rtk.lv Tel.: +371 67081400

LITERĀRĀ DARBA INTERPRETĀCIJAS PROBLĒMAS SKOLĀ

Problems of Interpreting Literary Work at School

Dagmāra Ausekle
Latvijas Universitāte
Ilze Kangro
Latvijas Universitāte

Abstract. *Integration in the global world that has rapidly been happening during the independence years in Latvia has brought about many benefits in the field of education but has also created numerous problems. It has aggravated the postmodern situation which in the context of literature teaching/learning has manifested itself as decrease of learners' reading interests and skills. In didactics of the Latvian literature, the approach to interpretation of a literary work designed in the 19th and 20th has enriched with various theoretical and methodological sources from the West. It raised the necessity to develop awareness of these theories in the cultural and historical context and draw the conclusions in connection with the actual situation at schools. To solve these problems, curriculum development requires change of focus as well as varied methodological approaches should be applied to increase learners' motivation to read literature and raise awareness of themselves and the environment with the help of works of art.*

Ievads ***Introduction***

Rakstā aplūkoto jautājumu aktualitāte saistās ar nepieciešamību mainīt skatījumu uz mākslas darba nozīmi pusaudžu un jauniešu pašaktualizācijas procesā. Tajā izvirzīts mērķis pievērst uzmanību galvenajām literārā darba interpretācijas problēmām skolā saistībā ar latviešu literatūras didaktikas pieredzi 19.-20. gadsimtā un jaunākajām tendencēm mūsdienu pedagoģiskajā domā. Pētījumā izmantotās metodes: teorētiskās literatūras un starptautisko pētījumu datu analīze un praktiskās pedagoģiskās pieredzes analīze. Pētījuma bāze: teorētiskā literatūra pētījuma problēmas kontekstā, starptautiskā TEMPUS I un TEMPUS II projekta „Skolotāju tālākizglītība Latvijas universitātēs” 1994-1997 projekta materiāli, LU PPMF studentu pedagoģiskās prakses un diplomdarbu izstrādes materiāli.

Literārais darbs skolā ***Literary Work at School***

Literārā darba interpretācija skolā ir jautājums, kas arvien bijis didaktikas speciālistu uzmanības centrā jau no nacionālās literatūras didaktikas aizsākumiem. 1876. gadā Ausekļa sastādītajā „Paidagoģiskajā gadagrāmatā” ievietotajos rakstos „Kā skolēni audzināmi krietnā garā” un „Latviešu tautas dziesmas skolā” viņš ne tikai aicina audzināt jauniešus nacionālā garā, bet

pievēršas arī konkrētiem ētiskās un estētiskās audzināšanas jautājumiem. Pēc dzejnieka domām, estētiskās audzināšanas problēmu lokā īpaša uzmanība jāvelti iztēles attīstīšanai, ņemot par pamatu tautas dziesmās ietvertu tikumības un daiļuma vienotību, jo „daiļu ideālu modināt un audzināt skolēnos ir katra tautas skolotāja svēts pienākums” (Auseklis, 1955: 215).

19. un 20. gadsimtu mijā un 20. gadsimtā Latvijā, mainoties varām, mainās arī ideoloģiskās tendences un līdz ar to orientācija uz cittautu didaktikas speciālistu viedokļu dominanti gan vispārējā, gan atsevišķu mācību priekšmetu didaktikās. Tādējādi pedagogi Latvijā gūst ieskatu galvenajās tendencēs, kas ir valdošās divu valstu pedagogijas zinātnē – Vācijā un Krievijā. Uz šo varmācīgo pakļautību divu kultūru ietekmei un tās negatīvajām sekām norādīja Edvarts Virza jau savos rakstos 20.– 30.gados un aicināja no tām distancēties, lai gūtu plašāku ieskatu arī citu valstu un tautu kultūras telpā.

Neskatoties uz politiskās varas diktātu padomju laikā, latviešu literatūras didaktikā tomēr izdodas saglabāt labāko no 20.– 30. gados uzkrātā teorētiskā mantojuma un papildināt praksē pārbaudītās atziņas, ievērojot reālajai situācijai atbilstošās prasības.

Literatūras didaktika kā robežzinātne integrē ne tikai literatūras zinātnes un pedagogijas, bet arī psiholoģijas, filosofijas, socioloģijas un citu zinātņu jaunākos atklājumus. Lai gan Padomju Savienībā humanitārās zinātnes attīstījās stingrā izolētībā un atrautībā no ārpusaules, tomēr 70. – 80.gados, kad priekšgars vairs nebija tik necaurredzams, jaunas vēsmas no Rietumeiropas un ASV sasniedza arī Latviju; tiesa gan, stipri ierobežotā un bieži vien arī deformētā veidā, un literatūras didaktikā tas saistījās galvenokārt ar plašāku ieskatu metodoloģiskajās pieejās literāro darbu interpretācijā, bet ar obligātu piebildi, ka runa ir par buržuāzisko estētiku. Tā 1972. gadā krievu valodā izdotajā krājumā „Par mūsdienu buržuāzisko estētiku” ievietots Sergeja Averinceva raksts „K.G. Junga analītiskā psiholoģija un radošās fantāzijas attīstīšana”, kurā viņš aplūko Junga arhetipu teorijas izmantošanu mākslas darbu interpretācijā un iespējamus iebildumus pret šādu pieeju no tradicionāli domājošo literatūras un mākslas zinātnieku puses.

Latvijā 1988. gadā apgāds „Zinātne” izdod rakstu krājumu „Literatūras un mākslas vērtēšanas principi”, kurā ievietots Anitas Rožkalnes raksts „Literatūras izpētes aspekti aizrobežu literatūrzinātnē”, kurā aplūkots jau plašāks dažādu metodoloģisko pieeju klāsts literatūrzinātnē, bet 1991. gadā žurnālā „Karogs” 3–4. un 11–12.numuros ievietotais Ineses Trumpes raksts „Teorijas pelēkās krāsas” ir šobrīd vispieejamākais un gan literatūras didaktikas speciālistiem, gan literatūras skolotājiem visnoderīgākais teorētiskais materiāls šajā jomā.

Pirmajos atjaunotās Latvijas brīvvalsts gados sākas dinamisks, bet samērā nesakārtots jaunu metodisko ideju uzkrāšanas process. Tas iezīmējas ar fragmentāru Rietumu teorētiski metodisko avotu ienākšanu un nepieciešamību šīs teorijas apzināt kultūrvēsturiskajā kontekstā. Vieslektori ne tikai no Vācijas, Šveices un Skandināvijas valstīm, bet arī no ASV un Kanādas piedāvā katrs

savu skatījumu, kas pārstāv noteiktu metodisko ideju sistēmu, kas viņiem ir labi zināma, bet kuras būtiskākās likumsakarības viņi ne vienmēr spēj atklāt klausītājiem vai nu laika trūkuma, vai kādu citu iemeslu dēļ. Līdz galam neizprastie un steigā vienā grāmatā apkopotie un izdotie šāda tipa materiāli nereti ir pretrunīgi un mulsina lasītājus.

Tieša, nepastarpināta pieredze, iespēja visu redzēt savām acīm, piedalīties stundās un lekcijās, jautāt un diskutēt – tāds bija ieguvums daudziem starptautisku projektu dalībniekiem deviņdesmito gadu sākumā. Tempus – I un Tempus – II projekti „Skolotāju tālākizglītība Latvijas universitātēs”, kuros piedalījās dažādu studiju virzienu mācītāji no Rīgas, Liepājas, Daugavpils un Rēzeknes augstskolām, bet nodarbības Latvijā un savās valstīs vadīja kolēģi no Dānijas, Zviedrijas un Lielbritānijas, piedāvājot bagātu metodisko ideju klāstu arī dzimtās valodas un literatūras docētājiem. Tomēr svarīgākais bija kas cits. Šo projektu dalībniekiem tika piedāvāta sistēmiska pieeja izglītības filosofijas jautājumos un atklāsme, ka nepieciešams no jauna skatu punkta paraudzīties uz daudzām sen zināmām lietām. Pašanalīze atklāja, ka galvenā problēma nav jaunu metožu un metodisko paņēmieni apgūšana, bet neprasme vai nevēlēšanās veidot savu sistēmu ar tai atbilstošu mācību saturu, lai pildītu izglītības virsuzdevumu – palīdzētu izveidoties iespējami labi izglītotam, inteligentam cilvēkam, kas spējīgs adaptēties jebkurā dzīves situācijā. Tas nozīmē, ka nepieciešams skolotāju komandas darbs un virzība uz dažādu mācību priekšmetu integrāciju, vismaz humanitārā cikla priekšmetu ietvaros.

Par vienu no centrālajiem daudzo diskusiju jautājumiem kļuva jautājums par demokrātiskas vides veidošanas un radoša mācību procesa organizēšanas nepieciešamību un iespējām skolā. Būtībā tas bija jautājums par pāreju no vertikālā didaktiskā modeļa uz horizontālo un vienlaicīgi jauniem akcentiem skolotāju izglītībā, jo skolotājs ir tas cilvēks, kas sagatavo bērnus dzīvei demokrātiskā sabiedrībā, tāpēc viņa paša profesionālās kvalifikācijas līmenis kļūst īpaši svarīgs. Skolēniem vajadzīga tāda valodas un literatūras stunda, kas bagātina viņu emocionālo un intelektuālo pieredzi un veicina personības pašattīstību, tās individualizācijas un socializācijas procesus.

TEMPUS I un TEMPUS II projektu darba gaitā pamazām izkristalizējās sapratne par to, kāda ir galvenā atšķirība starp skolotāju pieejām mācību satura izveidē un apgūvē Latvijas un projektā iesaistīto ārzemju kolēģu pārstāvēto valstu izglītības sistēmās. Mēs sapratām, ka cenšamies iemācīt *visu visiem dzīves gadījumiem*, bet ārzemju kolēģi vienkārši *māca dzīvot*. Literatūras didaktikas aspektā tas nozīmē dot izpratni par gadsimtu gaitā uzkrāto cilvēces vispārējo pieredzi.

Tādā skatījumā aizvien pieaugošā daiļdarbu apjoma dēļ par galveno kļūst literatūras mācību satura izvēles problēma. Projektā iesaistīto ārzemju literatūras didaktikas speciālistu viedoklis piedāvāja orientāciju uz galveno tematisko loku apzināšanu pasaules literatūrā un to estētisko un ētisko vērtību atklāsmi daiļdarba interpretācijas un analīzes procesā. Šādas pieejas negatīvais aspekts

atklājās tiešā vērojumā stundās un sarunās ar literatūras skolotājiem. Skolēni, kas labi orientējās literatūras teorijas jautājumos un demonstrēja lieliskas daiļdarba analīzes prasmes, nebija lasījuši ievērojamus pasaules literatūras klasikas sacerējumus, kuru iepazīšana bija obligāta Latvijas skolās un kuras mūsu skolēni patiešām arī izlasīja. Tas lika apšaubīt ārzemju kolēģu ieteikto metodoloģisko pieeju.

Nepilnus divdesmit gadus pēc līdzdalības šajā projektā Latvijas literatūras didaktikas speciālisti spiesti atzīt, ka mūsdienu situācija literatūras lasīšanas jomā ir analoga tai, kāda ārzemēs bija deviņdesmito gadu vidū. Arī mūsu skolēni lasa arvien mazāk, un nav nekas neparasts, ka pirmā vai otrā kursa studenti, kas nolēmuši kļūt par literatūras skolotājiem, atzīstas, ka nav lasījuši V.Šekspīra „Hamletu” un citus pasaules un latviešu literatūras klasikas darbus.

Iekļaušanās globālajā pasaules ainā noritējusi strauji, un pedagogija nav vienīgā joma, kurā atklājas, ka ieguvumi nes sev līdzī arī zaudējumus. Uz satraucošām tendencēm izglītībā norādīja jau 2001.gadā starptautiskās salīdzināmo izglītības pētījumu asociācijas IEA (International Association of Evaluation of Educational Achievements) veiktais pētījums par skolēnu sasniegumiem civilzinībās (CIVIC) un OECD valstu organizācijas Skolēnu starptautiskās novērtēšanas programma SSNP (OECD Programme for International Student Assessment). Pēc pētījuma datu oficiālās prezentācijas 2001. gada 6.decembrī izglītības politiķi Vācijā secināja, ka skolēni gandrīz vairs nekā nelasa, ka viņiem grūti koncentrēties garāku tekstu uztverei un piemērotākais teksta garums, ko mūsdienu vidusmēra skolēni var izlasīt un izprast, ir elektroniskā pasta ziņas un īsziņas, nosūtītas ar mobilā telefona palīdzību (Darnstadt, 2001: 68). Daudzās industriāli attīstītajās valstīs ar augstu dzīves līmeni, meklējot radušās situācijas cēloņus, tika norādīts gan uz valodas un literatūras programmām, kuras ir nelabojami novecojušas un paredz tādu darbu lasīšanu, kas skolēnos neraisa interesi, gan uz antihumāno humanitāro priekšmetu mācīšanas metodiku, kad literatūras mācību stundas tiek nonivelētas līdz elementārai faktu iekalšanai un daiļdarba sižeta izklāstam.

Vācu profesors D.Švanics savos rakstos pauž bažas par dzīves tehnoloģizācijas kaitīgo ietekmi uz jauno paaudzi, norādot, ka televīzijas attēlu maģija „precīzi atbilst smadzeņu stimulācijas nepieciešamībai. Līdz ar to smadzenes vairs nav spējīgas novilkt robežu starp iekšējo un ārējo pasauli. Tāpēc cilvēks zaudē spējas konstruēt pašam savu pasauli un tikai grib, lai viņu izklaidē” (Schwanitz, 2001:50).

Lai gan dzīves līmeņa ziņā Latvija tālu atpaliek no Vācijas un Skandināvijas valstīm, tehnisko iespēju hipnotizējošais efekts jau paveicis savu, un skolotāji ir spiesti sadalīt klasi grupās un katrai no tām uzdot izlasīt vienu V.Šekspīra traģēdijas „Romeo un Džuljeta” cēlienu, lai literatūras stundā analīzes gaitā varētu tos atkal apvienot.

Par daiļdarba uztveri kopveselumā un tā interpretāciju šādā situācijā var runāt tikai nosacīti. Sabiedrības ekonomiskās attīstības likumi ir objektīvi

nosacīti un nav grozāmi. To ietekmi uz indivīdu aplūko viens no redzamākajiem neofreidisma pārstāvjiem, amerikāņu psihologs un sociologs Ērihs Fromms (Erich Fromm, 1900 –1980): „Kapitālistiskā sabiedrība balstās uz politiskās brīvības principu, no vienas puses, un uz tirgus principu, kā visu ekonomisko, tāpat arī sociālo attiecību regulētājprincipu, no otras puses. Preču tirgus nosaka preču apmaiņas noteikumus, darba tirgus regulē darbaspēka pirkšanu un pārdošanu” (Fromms, 2003: 89). Šāds attiecību modelis noved pie tā, ka preču ražošana kļūst par galveno cilvēka dzīves mērķi, bet viņa paša vērtība ir atkarīga no viņa spējas pirkt. Tas noved pie atsvešinātības, vientulības un baiļu izjūtām. Pēc Fromma domām, šādā situācijā ir iespējamās divas izejas – cīnīties vai bēgt. Viens no bēgšanas veidiem ir bēgšana konformismā, kad indivīds atsakās no savas identitātes un identificē sevi ar to personības modeli, kuru piedāvā apkārtējā sabiedrība. Pieņemot par savu kādu no kultūrā izstrādātajiem šabloniem, viņš pieņem grupas identitāti un iegūst šķietamu dzīves jēgas izjūtu. Tomēr katram cilvēkam ir fundamentāla vajadzība izzināt sevi, ar to saistīta viņa spēka un laimes izjūta.

Izzināt sevi ar mākslas darba starpniecību – tas var kļūt par pamatu, veidojot skolēnu motivāciju literatūras lasīšanai. Bet to nevar panākt, **spītīgi turpinot mācīt literatūras vēsturi** un cenšoties aptvert neaptveramo ļoti ierobežotā literatūras stundu ietvarā. Motivācija ir „motīvu kopums, kas rosina un pamato skolēnu darbību, rīcību, uzvedību, attieksmes, vajadzības un intereses” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000: 105). Savukārt „motīvs ir iekšējs, rosinošs faktors vai apstākļi, kas izraisa noteiktu personas rīcību, būdams pamatā darbībai, rīcībai, kura vērsta uz noteikta mērķa sasniegšanu” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000: 105).

Tāpat skolotāja uzdevums ir atrast to **iekšējo, rosinošo faktoru**, kas skolēnam liktu pievērsties literāra darba lasīšanai, nevis izvairīties no tās.

Tas nozīmē:

- 1) labi pazīt savus skolēnus,
- 2) veidot mācību saturu, iekļaujot to elastīgā sistēmā ar koriģēšanas iespējām, neatsakoties no tajā iestrādātajiem pamatprincipiem.

Viens no pamatprincipiem un līdz ar to arī galvenajiem literatūras skolotāja uzdevumiem ir **vispārnozīmīgas mākslas patiesības padarīt katram skolēnam personīgi nozīmīgas**.

Izmantojot eksistenciālo pieeju daiļdarba interpretācijā, mainās pētnieka vai vienkārši lasītāja pozīcija saskarsmē ar mākslas darbu. Attieksmes vietā nāk satiksme. Tas nozīmē maksimāli tuvojies mākslas darbam, jo „eksistenciālais skatījums liek ikreizēji reāli pārdzīvot literatūru kā savu paša esamību” (Trumpe, 1991). Par vienīgo un īsto mākslas vidi tiek uzskatīta cilvēka iekšējā pasaule, pārdzīvojums, eksistence, neatkarīgi no tā, kurā konkrētā laikā un vietā tā ir īstenojusies. Lasot Apsīšu Jēkaba „Bagātus radus”, nenozīmīgs kļūst fakts, ka varoņi dzīvoja 19. gadsimta beigās, un nepavisam nav svarīga viņu sociālā piederība, uz ko fokusējas pētnieki, izmantojot socioloģisko pieeju.

Eksistenciālais pārdzīvojums ir saistīts ar tādām pamatkategorijām kā bailes, nemiers, cerība, vientulība, nāves jausma, un tās noteiktos dzīves mirkļos ir aktuālas ikvienam cilvēkam neatkarīgi no viņa vecuma un mantiskā stāvokļa.

Izmantojot eksistenciālo pieeju, šie jautājumi tiek risināti filosofiski. No psiholoģijas viedokļa tiem pievēršas pētnieki, kas izmanto psihoanalītisko metodi vai balstās uz Junga arhetipu teoriju.

Erika Eriksona izveidotā Ego attīstības teorija nosaka, „ka personības attīstība ir aprakstāma ar izvērstu periodu sērijas palīdzību, un tā ir universāla visai cilvēcei” (Karpova, 1998: 89). Īpaši izvērsti viņš aplūko 5. stadiju – jaunību (13 – 19 gadu vecums), kas atbilst pamatskolas vecākajām un vidusskolas klasēm. Šī stadija saistās ar identitātes krīzi, kam „ir noteicošā vieta cilvēka personības attīstībā” (Karpova, 1998: 89). Šajā vecumā pusaudzīm jāapvieno visas savas sociālās lomas, lai izveidotu iekšējo pasauli kā viengabalainu veselumu. Šajā dramatiskajā un dažbrīd mokošajā dzīves posmā ļoti noderīgs var būt literatūras stundā īstajā brīdī un īstajā rakursā izgaismots kāda varoņa dzīves stāsts vai atsevišķa viņa dzīves epizode. Lasot A.Upīša traģēdiju „Spartaks”, par centrālo problēmu visbiežāk tiek akcentētas indivīda un masu attiecības (arī pats autors to ir uzsvēris, jo pirms savu vēsturisko traģēdiju rakstīšanas šo jautājumu īpaši pētījis teorētiskā aspektā).

Inita Āboma piedāvā savu traģēdijas interpretāciju, pievēršoties Ēnas arhetipa iespējamai klātesamībai un tā izpausmes amplitūdai lugā. Luga atspoguļo vergu sacelšanos senajā Romā, taču to ir iespējams „tvert kā Spartaka gaitu uz paša brīvību, citiem vārdiem sakot, kā gaitu uz paštapšanu, Patību” (Āboma, 1997: 28). Pirmais solis ceļā uz paštapšanu ir sastapšanās ar savu Ēnu.

Izsekojot Spartaka gaitām traģēdijā, jaunietis līdz ar viņu iziet vīrišķības pārbaudījumu un nonāk pie secinājuma, ka sastapties ar savu Ēnu nozīmē ieskatīties savas būtības dziļumos, un sastapšanās ar savu tumšo pusi ir ne tikai biedējoša, bet arī bīstama, jo „Ēna atgādina cilvēkam par viņa bezspēku un bezpalīdzību. Drosme to apzināt slēpjas īpašā godīgumā, kurš prasa paturēt prātā, ka pastāv problēmas, kuras ar paša spēkiem un līdzekļiem atrisināt gluži vienkārši nav iespējams. Mainās pašradīšanas virziens, jo iegūts jauns skatījums un izpratne par sevi. Jauna kvalitāte. Ceļš uz Patību var turpināties” (Āboma, 1997: 31).

Dažādu metodoloģisko pieeju izmantošana daiļdarba interpretācijā palīdz skolotājam iesaistīt skolēnus radošā mākslas uztveres procesā un radīt motivāciju dziļāk iepazīt tos darbus, kuros viņi saskatījuši iespēju rast atbildes uz viņiem būtiskiem jautājumiem. Taču tas vēl neatrisina problēmu kopumā. Jāatzīst, ka vērā ņemama ir TEMPUS projektā iesaistīto dāņu un zviedru kolēģu piedāvātā, bet toreiz mūsu apšaubītā doma par nepieciešamību orientēties uz galveno tematisko loku apzināšanu pasaules literatūrā, akcentējot vispārcilvēcisko vērtību aktualizāciju savas nacionālās literatūras ietvaros.

Līdzīgas atziņas saklausāmas arī izglītības speciālistu diskusijā Vācijā 2005. gadā. Problēma, ka skolēni un pieaugušie lasa maz vai nelasa vispār, ir jau

kļuvusi globāla. Tā, piemēram, 2005. gadā Vācijā Tībingenā vācu Literatūras arhīvā noritēja Literārais simpozījs – plaša vadošo literatūras metodiķu un vācu literatūras skolotāju diskusija par šo jautājumu. Ilgu, spriegu un dažkārt asu diskusiju rezultātā speciālisti vienojās, ka jāveido jauna koncepcija, kā mācīt literatūru skolā. Viena no pamatzinām, uz kā veidota šī koncepcija, ir tāda, ka skolēni jāiepazīstina ar tiem rakstniekiem un daiļdarbiem, kas ir kļuvuši par vācu literārās kultūras pamatsastāvdaļu. Pie tam ļoti precīzi jāuztver un jāizprot tā problemātika, kas patiešām interesē un saista skolēnus. Gan skolēni, gan skolotāji atrodas saspringtā situācijā. No vienas puses, skolotājiem jāsaista literārā darbā aplūkotā problemātika ar skolēna dzīvi, no otras puses, jaunajā literatūras koncepcijā izvirzīts mērķis veidot un aktivizēt skolēnu vācu kultūras atmiņu, iepazīstināt skolēnus ar vācu klasisko literatūru un sajūsmināt viņus par vācu kultūras mantojumu. Vācu klasiskās literatūras autori var sniegt ieskatu dažādās cilvēku dzīves pamatsituācijās (piemēram, cilvēks un daba, demokrātija un diktatūra, karš un miers, mīlestība un naidis, svešā pasaule un savējā, vecāku un bērnu attiecības u.c.) un dot dažādas pieejas, interpretācijas un konfliktu risinājuma iespējas. Vadošie vācu metodiķi izstrādājuši konspektīvu palīgglīdzekli vidusskolu, ģimnāziju un arodizglītībā strādājošo skolu literatūras skolotājiem, kuros pēc tematiskajiem lokiem iekļauti galvenokārt vācu, bet arī ārzemju literatūras autoru daiļdarbi, dots īss satura izklāsts un daiļdarbi arī grupēti pēc skolas tipa. Ļoti interesants ir fakts, ka izstrādāts īpašs vācu autoru darbu saraksts, ko koncepcijas autori iesaka visiem dažādu skolu tipu skolēniem. Šajā kanonā ietverti V. fon der Fogelveide, J.G.E. Lesings, J.V. Gēte, F. Šillers, E.T.A. Hofmanis, H. Kleists, E. Mērike, T. Manns, F.Kafka, B.Brehts, I. Bahmane un daudzi citi rakstnieki (Rau, 2005: 11). Iespējams, ka vācu kolēģu pieejā varam smelties kādas jaunas idejas arī mēs.

Secinājumi ***Conclusions***

Literārā darba interpretācija skolā ir viens no būtiskākajiem jautājumiem, kuram uzmanību veltījuši izglītības darbinieki jau no nacionālās literatūras didaktikas aizsākumiem. 19. un 20.gadsimtā, mainoties varām un ideoloģiskajām tendencēm valstī, pedagogiem tomēr ir iespēja gūt ieskatu galvenajās tendencēs, kas ir valdošās tuvāko kaimiņu valstu pedagoģijas zinātnē. Tikai 20.gadsimta nogalē un 21.gadsimta sākumā notiek straujš aktuālo teorētisko ideju akumulācijas un aktualizācijas process, kas saistās arī ar latviešu pedagogu līdzdalību starptautiskos projektos un pieredzes apmaiņas braucienos. Iekļaušanās globālajā pasaules ainā paātrina arī postmodernās situācijas saasināšanos, kas izglītības jomā izpaužas kā skolēnu lasīšanas interešu un prasmju līmeņa pazemināšanās. Šo problēmu risinājumā nepieciešama akcentu maiņa mācību satura izveidē un metodoloģisko pieeju dažādošana, veidojot

skolēnu motivāciju literatūras lasīšanai un vēlmei izzināt sevi un apkārtējo pasauli ar mākslas darbu starpniecību.

Kopsavilkums *Summary*

Interpretation of a literary work is one of the most important issues that has been discussed by educationalists since the beginnings of national didactics. In the 19th and 20th centuries along with the changes of power and ideological trends, teachers still have opportunities to get insight into the main trends dominating in pedagogy science in the nearby countries. Only at the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries, a rapid process of accumulating and activating theoretical ideas has been taking place. It is connected with participation of Latvian teacher in international projects and exchange visits. Integration in the global world of education is aggravating the postmodern situation which in the context of literature teaching/learning manifests itself as decrease of learners' reading interests and skills. To solve these problems, curriculum development requires change of focus as well as varied methodological approaches should be applied to form learners' motivation to read literature and raise awareness of themselves and the environment with the help of works of arts.

Literatūra *Bibliography*

1. Ausekle, Dagmāra & Kangro Ilze. (2002). Humanitāro priekšmetu dehumanizācijas problēma mūsdienu izglītībā. *Izglītības zinātnes un pedagogija mūsdienu pasaulē: LU Zinātniskie raksti, Nr. 655*. R.: Latvijas Universitāte.
2. Auseklis. (1955). *Izlase*. R.: LVI.
3. Āboma, Inita. (1997). K.G.Junga Ēnas arhetips A.Upīša traģēdijā „Spartaks”. Rakstu krājums *Valoda un literatūra saskarsmes lokā*. R.: Latvijas Universitāte.
4. Darnstädt, Thomas. (2001). Mangelhaft. Setzen. *Spiegel*, Nr. 50.
5. Fromms, Ērihs. (2003). *Mīlestības māksla*. R.: Apgāds „Jumava”.
6. Karpova, Ārija. (1998). *Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). R: Zvaigzne ABC.
8. Rau, Helmut. (2004). *Literatur in der Schule*. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/literatur_broschuere/BP_Broschuere_Literatur_050629.p_skatits [06.03. 2013].
9. Rožkalne, Anita. (1988). Literatūras izpētes aspekti aizrobežu literatūrzinātnē. *Literatūras un mākslas vērtēšanas principi*. Atb. red. V.Hausmanis. Rīga, Zinātne.
10. Schwanitz, Dietrich. 2001. An die Lehrer deutscher Nation. *Focus*. Nr. 50.
11. Trumpe, Inese. (1991). Teorijas pelēkās krāsas. *Karogs*, Nr.3-4, 11-12.
12. *Valoda un literatūra saskarsmes lokā*. (1997). Rakstu krājums. Atb. red. A. Raževa. TEMPUS II JEP – 7188 Updating of In-Service Teaching Training in Universities of Latvia R.: LU.
13. Аверинцев, Сергей. (1972). Аналитическая психология К. Г. Юнга и закономерности творческой фантазии. *О современной буржуазной эстетике*. (вып. 3). М: Искусство.

Dagmāra Ausekle	Latvijas Universitāte E-pasts: dagmara.ausekle@lu.lv Tel.: +371 67034012
Ilze Kangro	Latvijas Universitāte E-pasts: ilze.kangro@lu.lv Tel.: +371 67034015

NARRATIVE PRACTICES FOR COUNSELLING IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Elisabetta Biffi

Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”
University of Milano-Bicocca

Abstract. *Educational contexts have their own peculiar characteristics, such as that of being multi-professional contexts with a wide range of end users. Counsellors working with educational staff must take these specifics into account. In addition, counselling should be a process that, starting out from the “core issue” that led to the decision to initiate the counselling intervention, aims to promote the professional development of educational staff. In this sense, counsellors should design their interventions to encourage meta-reflection on the context, and should themselves adopt a reflective approach.*

On the basis of these key assumptions, this paper reflects on narrative practices as a resource for counselling in educational contexts, especially the practice of self-writing which also has the potential to act as a reflective tool for counsellors themselves.

Keywords. *Counselling, educational contexts, journal, narrative, writing*

Counselling in socio-educational contexts

Counsellors have a specific role to play in educational contexts, that is to say, within the services, bodies and organizations – both public and private – that implement educational interventions with subjects. In these contexts, care, assistance and education are provided by multi-disciplinary work teams: a variety of professionals (from psychologists to educators, social workers, healthcare workers and so on) are required to jointly construct interventions targeting a multiplicity of subjects. In the contemporary socio-educational context, marked on the one hand by a redefining of socio-educational needs and on the other by the growing crisis of the welfare system in Europe and elsewhere, educational services are faced with complex scenarios combining the emergence of new professional requirements with the attribution of multiple functions to individual staff members. This in turn leads to an even greater need for support and counselling professionals who are qualified to guide and assist educators and carers in managing and implementing their work.

The counsellor’s role is complex and tricky to define; it overlaps with that of other “second level” professionals (supervisor, coordinator, trainer and similar) who support both the management of the overall service and the work conducted by educators and carers. There is ongoing debate within social science and in the arena of social policy (at least in Italy) with regard to the precise definition of the responsibilities of counsellors and the bounds within which they may legitimately intervene. Counselling has been introduced into socio-educational contexts in response to the growing complexity of their profile and mandate, and usually involves interventions that are limited (in terms of time and space) and

specifically aimed at helping staff in a particular context to engage in meta-reflection on their work.

The need to call on the expertise of a counsellor may be flagged by the socio-educational workers themselves, but may also be decided by management. Broadly speaking, the need for counselling is mainly brought about by difficulty on the part of staff and of the service in general in dealing with a particular situation. In response to this, counsellors focus on the staff members in their efforts to cope with their difficulty more so than on the “problem” that led to the request for support. Thus counsellors must devise interventions that promote understanding of their clients’ difficulties in the context in general, still before focusing on the theme ostensibly raised as “problematic”. In other words, they are not so much required to provide solutions as to support the staff in acquiring the ability to independently construct their own solutions to their issues, declared and effective. It is critical that the staff develop the ability to recognize and identify their own difficulties. It may not be taken for granted that the problem issue initially raised coincides with the true needs of the service. Frequently, the counsellor is called in on the basis of a widespread feeling of distress that is apparently being caused by a given situation. However, the counsellor’s task is to help the staff to define and understand what their needs really are. Through a process of collaboration between the external counsellor and internal participants, it is possible to identify the key underlying issues and to understand how best to gather the information required to explain what is really happening and what this implies (Schein, 1987). Recognizing and clearly defining the core issue then allows the staff themselves to identify their training and professional development needs. In other words, the counsellor’s task is to reflect on what he or she observes, within the allotted time, and within the other constraints imposed by the situation, seeking out and gathering data that sheds light on the intervention context. Therefore, as specified by Shein, the counsellor’s intervention may be thought of as the set of activities that he or she plans and implements with the aim of helping the client to understand and act on the events that take place in the context (Schein, 1987).

The “diagnosis” phase therefore becomes an educational opportunity to re (co-) construct the core issue(s), through dialogic modes of interaction between counsellor and staff. And, as pointed out by Bruner (1990), the structure of experience is typically “narrative”. Thus, through narration, the critical scenario may be thought and recounted. This is of particular importance when counselling is being provided in educational contexts.

On what basis do we make the latter statement? An educational intervention – with the explicit aim of bringing about change – is the (hi)story of a deliberately chosen educational programme, as well as of a process that happened of itself. It is very clear to those working in educational contexts that it can often be difficult to pin down one’s own intervention and make it visible to others: either because it takes place over a long time-span; or because at times the change that

actually takes place is not that which had been foreseen; or again because the process takes a different direction to that targeted by the educational intervention as planned. Nonetheless, even in the face of all these difficulties, the *(hi)story* dimension can be of assistance, in so far as thinking of the educational intervention in terms of a (hi)story (Biffi, 2010) combines the aspects of *historicity* on the one hand and *narrativity* on the other.

Thinking of the educational intervention as a (hi) story means, in effect, attending to the historical dimension of its enactment. It is an intervention that enters into the histories, already in existence and underway – of the clients, the service and the local area, just as it has already entered into that of the educators themselves – giving rise to a new (hi)story. In considering the historicity of the intervention, we are also reminded of the historical dimension in which it is contained: it is impossible to overlook or ignore the material, social and therefore historical context that not only frames the intervention but actually signifies it. An educational service in a small town with decades of history at its back is not the same thing as a newly set-up educational service in the suburbs of a modern city. And this is not only on account of the obvious logistical differences, but due to the different nature of the link with the local area and community, in terms of how the service is thought of and seen by others and how it sees itself.

As stated above, a biographical perspective also leads us to consider the narrativity of the intervention. Here we may view the (hi)story as an account or story that, as narrative studies have shown, has a beginning, a middle and an end, and may be told. Therefore, thinking of the educational intervention as a narrative means attributing it with a beginning, a middle and some kind of end point. This aspect is important but challenging for educators, for whom time represents both a constraint and an opportunity. Some interventions begin and end at strictly prescribed times (for example, work with minors in third-party custody), others begin gradually and finish abruptly (for example in street education contexts), while still others are protracted over time without producing observable change (such as when the intervention becomes chronic). But the story is a narrative demanding to be told, an artistic event that becomes concrete as it unfolds. These are not trivial aspects: educators are often asked to account for the result or product rather than for the process, despite the fact that in educational interventions the process is the true product. For example, it is not very meaningful to report that the result of our intervention is that the child in our care has finally begun to pack its own school bag if this outcome is stripped of its story. It is somewhat like describing a detective novel by saying that the murderer was the butler: by taking away the plot of the novel, we lose the novel itself. Therefore, the educational intervention too needs to be recounted, with its elements of suspense, unexpected failures and unforeseen outcomes. It offers changes of scene and dramatic turns of events, both predefined sets and improvised scenarios. In some ways therefore, a planned educational

intervention is a template that may be modified, a rough script that is yet to be interpreted.

Furthermore, narrating the plot also facilitates the shift from naive to critical thinking, where critical thinking is understood as the ability to make visible – and to spatialize, through writing – the complex educational weave, providing others with the opportunity to identify its knots and tears. It is therefore a type of narrating that becomes sharing and rethinking the intervention and – during the implementation stage – remaining conscious of the requirement to report on it.

Yet there is little tradition of reporting on educational processes by narrating them; of course this does take place informally amongst team members who share their life stories with one another, but this sharing is neither documented nor taken into account for evaluation purposes. It is as though the (hi)story of an educational intervention is something private that takes place within the educational relationship, and of which only the actors themselves have knowledge and awareness. However, this approach deprives the service and the local community of an understanding of the process. It relegates educational action to the sphere of magical and mysterious events, treating it as an alchemy of sensations that cannot act as a model. In reality, this is quite understandable. Provided, however, that we do not throw out our *witness* along with the model: stated differently, the need for education professionals and educational services to think and tell the (hi)stories of their educational interventions is not based on the logic of the model but on that of witness. By witness we mean something that attests to the very existence of the educational relationship but also that of the user and the service, by linking them to a recognizable and shared plot. That is to say, something that redeems the educational experience from the disposability of the immanent.

Within such a perspective, the challenge is learning to think of counselling as an intervention that helps to think and narrate processes. To do so, the counsellor requires specific training that includes writing as a key component.

Writing to think

As stated above, the role of counsellors is to guide educational services through personalized processes of reflection and analysis, in such a way that staff are agents in the process from identification of the core issues through the planning and implementation of solutions. As Bruner (1990) observes, reality is constructed through acts of meaning on the part of the narrator, and this also holds true for reflection. Thus pedagogical work (Riva, 2004) comprehends a process of searching for meanings and of listening to and interpreting the dynamics currently in play. The role of counsellor therefore does not merely consist of breaking down a complex situation into simpler components: on the contrary, it involves attributing value to the complexity of the context. Ultimately, counsellors carry out their work within the subjects' process of

attributing meaning to their own experience. Their job is to facilitate educational staff in understanding the framework of meaning within which they have defined their “problem”. In other words, counsellors seek to identify the “local theories” underpinning individual theories on the world in general and specifically on the current crisis: “Local theories are a need of the individual, determined by the very way in which we think, acquire knowledge and act” (Fabbri, 1990, p. 33).

Narration is an intimate and personal search for the right and most meaningful words to express one’s thinking; it requires the patience of a composer who combines individual sounds interspersed with pauses in the search for a harmonious whole. Words, as Demetrio comments, “describe, transform, arouse emotions, investigate, evoke, impress and do good” (Demetrio, 1996, p. 155).

In promoting such a process, counsellors may avail of a particularly useful reflective instrument: writing. The value of writing in the training of education professionals is well-established: whether autobiographical writing (Formenti, 1998), writing as a reflective practice (Mortari, 2003) or as a means of making explicit one’s own professional activity (Canevaro, Chiantera, Cocever, & Peticari, 2005). However, writing is not limited to these areas: it is also a highly appropriate tool for the counsellor. Indeed writing, given its recognized self-educational nature, even when it is not focused on self-narration but for example used to construct knowledge, represents the relationship between care and knowledge that is characteristic of human nature itself. Words are the intimate channel of expression of the inner life, and have constituted since ancient times the first and most instinctive practice of care. Writing is care of the self because it is an act of becoming aware, of taking on responsibility for the world and for others; it implies recognizing how the self is formed and reflecting on this in order to modify it. Writing is therefore a “practice” particularly in the sense of a *living* practice: thus when we refer to “practice”, we refer to an event, an opening up to meaning, an opening up to the world” (Sini, 1994, p. 78), a practice of thinking. It is this subtle link between thinking and writing that endows the latter with the status of *logos*, or structured discourse. While it is not possible to conceive of thinking without words (Arendt, 1978), it is also true that thinking needs words to produce the world: writing has the power to create thought and at the same time to bring the world inside itself; in writing, one takes possession in a certain sense of the thing one is thinking about (Foucault, 2001).

Thus, writing about self, in its many forms, becomes a space for meta-reflection, and an opportunity to think about the process of thinking itself. The form chosen to write about the self is therefore not only a *medium* but also a *meaning*. Subject and meaning are intertwined, as theorized at length by Ricoeur, which in turn raises the hermeneutic issue of interpretation of the written text: a given text presents a « *proposed world*» (Ricoeur, 1986).

In these terms, writing is simultaneously a research instrument and a means of intervention: it inevitably sets off processes of reflection and of metacognitive

thinking, as is always the case when someone is invited to *think about their own thinking* let alone write about it. Writing about self, in this view, gives a creative impulse to the search for, and re-creation of, a framework of meaning for one's own life history. As Winnicott (1971) might express it, self-writing is the creative apperception that makes one feel that life is worth living. Otherwise, the world would appear to us as something we have to adapt to or fit into.

The journal as a tool for the counsellor

If we wish to fully harness the reflexive power of writing, the journal is a key instrument to be adopted. In all its variations, it is a practice that lends itself to use as an instrument of both witness and reflection. In order to grasp the nature of witness provided by keeping a journal, it is sufficient to think of its use in ethnographic contexts, as well as in the social sciences in general, in which it preserves the memory of the data gathered. At the same time, within the private writing tradition, the journal or diary is also the place in which intimate and secret thoughts are recorded. Therefore the counsellor that keeps a journal, does so as a professional who is making conscious use of writing to pin down the process that is unfolding, but also to listen to what he or she is hearing, and to hone in on daydreams that may provide insights into the context. At the same time, as a self-analytical space for critical thinking, the journal is an instrument for reinterpreting past events and planning future ones, in other words for guiding the intervention as it develops.

Journal writing therefore becomes an exercise in listening to both self and others that ultimately provides a ongoing means of supervision and self-training for the professionally trained listener. Furthermore, it is often thought that the counsellor's intervention only takes place in the educational situation itself, during contact with the educational staff and service: on the contrary, journal-keeping leads the counsellor to engage in reflection both before and after each encounter, in the time and space suspended between encounters in which the process may be reviewed and future steps weighed up. The latter aspect introduces a further valuable use of journal writing for the counsellor, that is to say, as a means of evaluating his or her own intervention.

One might be inclined to view appraisal of counselling as being the same thing as evaluating the actions fostered by the counsellor (that is to say, the final outcome of the "problem" that led to the counselling intervention being initiated in the first place).

However, if the counselling intervention is thought of as a meta-reflective process with educational outcomes for the staff involved, appraisal takes on new meanings. Specifically, evaluating the educational efficacy of the consultancy process means evaluating how that process contributed to the professional development of the clients. At the same time, the educational staff that received the counselling are also called upon to evaluate the process, in recognition of the

self-training capacities of adults and of the educational value of the counselling intervention.

Furthermore, if we view counselling as joint construction of a (hi)story, then narrative tools should also be used to evaluate it. Thus, on concluding their interventions, counsellors could provide staff with narrative prompts such as open questions, selected readings or autobiographical writing in order to promote narrative construction of the intervention and consequently to make it the object of further reflection. When this kind of writing is shared in the work group, it may be used by the counsellor not to put forward interpretations but to illustrate to the group the potential inherent in observing things from different viewpoints; in practice this implies valuing the plurality of perspectives present in a work group and increasing each member's sense of responsibility for his or her own perspective. In this way, the evaluation phase becomes a further search for meanings in terms of the new perspectives acquired and the intertwining of staff members' experiences during the intervention itself.

Conclusions

If this aspect of counselling is to be developed to its maximum potential, it is of the utmost importance that counsellors' own training include a self-writing component. Before asking someone else to narrate themselves, it is critical to understand for oneself what this kind of narration implies. What does narrating oneself to another person, particularly to another party that detains "power" in a given situation, mean? Self-narrating (Demetrio, 1996) has both emotional and cognitive implications that need to be experienced firsthand. Just as psychotherapists are required to undergo a course of therapy as part of their training, so too counsellors who wish to make use of narration in a mindful way should themselves undergo training through narration. Such an exercise helps them to grasp what it means to think in narrative terms but also how to write about others. Writing their own (hi)story may therefore provide a training experience for counsellors that leads them to weigh up their own histories and professional motivation; this in turn may promote the construction of the critical thinking that the work of a counsellor demands. Furthermore, the writing exercise may allow them to experience in due proportion how individuals feel when asked to self-narrate; this is of value because counsellors in the course of their own professional work will ask their clients to narrate and self-narrate.

In conclusion, when used to explore and acquire an understanding of the meanings and experiences making up a need, writing is a valuable research instrument because it facilitates the re-elaboration of complex situations as outlined here. Writing is therefore a space in which to speak out, a coming out into the world. Writing is care because it enables effective communication and the building of bridges – and therefore relationships – where silence previously concealed the inability to speak; however it is also care because it provides the

opportunity to take one's time, to seek a personal pace that is in sync with the pace of one's feelings, whereby silence is no longer a constraint but has become a valued companion that may be freely chosen.

Summary

Educational contexts present peculiar characteristics: they are multi-professional contexts, with a wide range of end users. The growing complexity of contemporary society has presented socio-educational services with new social needs and challenges. Due to this complexity, those working in the socio-educational services are required to fulfil more than one role and function, leading to increasing confusion regarding their professional profile.

Counselling in educational contexts must take these specifics into account. In addition, counselling should be a process that, starting from the "core issue" that led to counselling being initiated, aims to promote the professional development of educational staff.

The counsellor's role is not to provide solutions to problems but to help staff acquire a deeper understanding of the issues and discover new professional needs that they might not have previously identified. In this sense, counsellors should design their interventions to foster meta-reflection on the context, and should themselves adopt a reflective approach. Interventions by counsellors should be based on observation of the situation, and on analysis of the information to be collected to enable appropriate actions to be planned. Finally, counsellors need to adopt a self-reflective approach, so as to take their own viewpoint into due account.

On the basis of these key assumptions, the current paper reflects on narrative practices as a resource for counselling in educational contexts, particularly self-writing practice which may also provide a reflective tool for counsellors themselves.

In effect, writing is a practice that enables writers to attain a different level of understanding of reality. This is because, as Bruner has emphasized, people structure their experiences narratively. In this sense, recounting reality is a way to think of reality.

Writing practices may be a way to generate the meta-reflection required to broaden current understanding of the situation and of staff needs and, in particular, may shed light on the subjective perspectives feeding into the definition of the "problem". This paper explores a particular kind of writing practice, journal writing, when used as a space and time in which to think about the counselling situation and plan future action.

Bibliography

1. Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace & Company.
2. Biffi, E. (Eds.) (2010). *Educatori di storie*. Milano: FrancoAngeli
3. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sè*. Milano: Raffaello Cortina.
5. Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Studio.
6. Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris: Seuil-Gallimard.

7. Fabbri, D. (1990). *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*. Milano: Guerini e Associati
8. Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
9. Ricouer, P.
10. Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico. Come riceca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Studio.
11. Schein, E.H. (1987), *Process Consultation (volume 2): Lessons for Managers and Consultants*. Massachusetts: Addison Wesley
12. Sini, C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Roma: Laterza.
13. Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*. New York: Basic Books.

Elisabetta Biffi	Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" University of Milano-Bicocca e-mail: elisabetta.biffi@unimib.it tel.: +39 064484859 mobile: +39 3397312769
-------------------------	---

SKOLOTĀJU UN JAUNĀKO KLAŠU SKOLĒNU SADARBĪBA PĒTNIECISKO PRASMJU VEIDOŠANĀS PROCESĀ

Teacher-learner Cooperation to Develop Research Skills in Lower Elementary School

Elga Drelinga
Daugavpils Universitāte
Elfrīda Krastiņa,
Daugavpils Universitāte

Abstract. *To preserve the planet as a habitat for future generations, humans need to act creatively and responsibly, and perceive themselves as a part of the Universe. It follows that nowadays education should be sustainability oriented. The learning process should be carefully shaped to enable learners to interact with their teacher and thereby construct personally significant knowledge and develop research skills. Project work is a form of learning which affords ample opportunities to acquire such vital knowledge and skills. This study aims to investigate how teachers supervise project work to support the development of research skills among lower elementary school learners. Teacher-learner cooperation is evaluated according to a set of criteria derived from appraising lower elementary school learners' degree of independence. Data were collected by interviewing expert teachers (n=8) and observing one elementary school teachers' (n=10) actions during their supervision of project work. An inductive approach to qualitative content analysis of these data focused on appraising positive experience and tracing the connection between the outcomes of the pedagogical process and lower elementary school learners' level of research skills acquisition. The findings have important implications for further research.*

Keywords. *Free choice, creativity, responsibility, teacher's actions, project work, teacher-learner cooperation.*

Ievads **Introduction**

21.gadsimtā acīmredzamāka kļūst radošuma un atbildīgas rīcības nozīme ilgtspējīgas attīstības pastāvēšanā. Tikai brīva izvēle ir individuāla un unikāla, tārad radoša (Šteiner, 1999). Brīva izvēle veicina atbildīgu zināšanu apguves procesu. Ja darbojas brīva izvēle un cieņa pret cilvēku, ir entuziasms un sajūsma, tad veidojas idejiskā vide (Korčaks, 1986). Tā ir vide, kura visvairāk atbilst radošas personības izaugsmei. Bērna darbības tieši aizliegumi, ierobežojumi un sodi ir pretrunā ar viņa virzību uz brīvību (Амонашвили, 1998). Brīvu izvēli nevar motivēt paklausība ārējai autoritātei (Šteiner, 1999). Virzība uz brīvību, lai arī atsvešinoties no pieaugušajiem, tiek meklēta mijiedarbībā ar pieaugušajiem (Амонашвили, 1998; Bell, 2010). Pieaugušajiem vajadzētu nodrošināt bērnu tiesības piedalīties, paust viedokli un tikt uzklausītiem. Tomēr daudzi autori raksta par bērnu un pieaugušo hierarhiskajām attiecībām (Kellet, 2005). Radošuma un atbildības par savu rīcību veicināšana iespējama iesaistot skolēnus projektu darbos, veidojot labāku sadarbību starp

skolēniem un skolotājiem. Projektu darbos skolēniem tiek dota izvēles brīvība un iespēja konstruēt sev jaunas zināšanas, tajā pašā laikā viņi uzemas palielinātu atbildību par mācīšanās procesu un rezultātu (Kellet, 2003, 2005). Tāda pieeja raksturīga konstruktīvismā.

Konstruktīvisma pamatā ir doma, ka zināšanas nav atklājamas, bet konstruējamas (Gordon, 2009). Zināšanas konstruē indivīdi, kam ir dzīves pieredze, kura veidojusies noteiktā sociālajā un kultūras vidē. Sociālais konstruktīvisms (Выготский, 1983; Kravale, 2006) skaidro, cik svarīga psiholoģiskajai attīstībai ir sociālā mijiedarbība. Pētniecisko prasmju attīstība, risinot problēmas, notiek pieaugušo vadībā vai sadarbībā ar spējīgākiem vienaudžiem. Pamatskolas 1.-4.klašu skolēnu pētniecisko prasmju attīstība projektu darbos notiek mijiedarbībā ar skolotājiem un vienaudžiem, kad uz skolotāja dzīves un profesionālās pieredzes kā arī skolēnu mācīšanās un dzīves pieredzes pamata tiek konstruētas jaunas zināšanas. Skolotāji un skolēni projektu darbā ir sabiedrotie, tie kas mācās. Projektu darbā iesaistīto pieredze un refleksija dod rezultātu (Howard, 2000). Zināšanas netiek iegūtas pārnēsē no skolotāja uz skolēnu, skolotājs ir konsultants, gids, instruktors (Taylor, 2005). Nozīmīgs ir skolotāja – pētnieka paraugs, rīcības modelis, lai skolēni mijiedarbībā konstruētu savas pētnieciskās prasmes (Raven & Stephenson, 2001). Skolotājiem sagādā grūtības sabalansēt skolēniem doto brīvību un palīdzības sniegšanu (Marx, 1997; Kellet, 2003; 2005). Pie brīvas izvēles ir jāpierod, neskatoties uz dabisko zinātkāri, daudzi skolēni labprātāk pieņem skolotāja piedāvāto atbildi (Ledewski, 1991, Drelinga & Krastiņa, 2011). Tas nozīmē, ka skolotājiem nepieciešama palīdzība projektu darbu plānošanā un efektīvā vadīšanā (Knoester, 2004; Barak & Dori, 2005; Robin, 2008; Brush Saye, 2008).

Pētījuma mērķis ir izpētīt, kā skolotājs vada projektu darba procesu, veicinot pamatskolas jaunāko klašu skolēnu pētniecisko prasmju veidošanos. Tādējādi mēs pārbaudītu skolotāju un skolēnu sadarbības izvērtēšanai nepieciešamos kritērijus, vadoties no jaunāko klašu skolēnu patstāvības pakāpes.

Pētījuma metode ***Research Method***

Projektu nedēļas laikā (piecas darba dienas) tika novērota vienas Latgales reģiona skolas skolotāju (n=10) darbība, skolēnu pētniecisko prasmju veidošanās procesā. Novērošana tika organizēta skolēnu un skolotāju dabiskajā vidē, skolas telpās: klasē, bibliotēkā, datorklasē, gaitenēs, medicīnas māsas kabinetā, ēdnīcā, sporta zālē. Viena skolotāja darbības novērošanas ilgums 20-30min, novērotājam bija iespēja brīvi apmeklēt pētījumā iesaistītās klases, visas mācību dienas garumā. Novērotāja protokols bija sagatavots tā, lai būtu iespējams izmantot vienotu pieeju, īsi aprakstot novēroto skolotāja darbību.

Datu vākšanai tika izmantota daļēji strukturētā intervija, lai pētītu skolotāju darbu, brīžos kad viņi sasniedz vislabākos rezultātus un visveiksmīgāk vada mācību procesu. Intervēti tika skolotāji (n=8) no Latvijas reģioniem, kuriem ir vismaz 5 gadu darba stāžs pamatskolas jaunākajās klasēs, kuri, kā apstiprina skolas vadība un novadu metodiķi, integrē mācību procesā projektu darbus, kuri dalās savā pieredzē skolotāju profesionālās pilnveidesursos. Pētījumā tiek izmantota daļa no intervijas, kurā intervētie skolotāji analizē savu rīcību projektu darba izpildes procesā, lai veicinātu skolēnu pētniecisko prasmi attīstību. Induktīvi tika veikta iegūto datu kvalitatīvā kontentanalīze.

Pētījuma rezultāti *Findings*

Analizējot skolotāja darbību projektu darba organizēšanas un norises laikā, izvērtējam arī sadarbības rezultātu, kā mainās skolēnu darbība. Viens no variantiem, kā izvērtēt skolotāju un skolēnu sadarbību projektu darbos ir analizēt procesa un rezultāta saistību, kādu patstāvības pakāpi skolēni demonstrē un kādas pētnieciskās prasmes apgūst projektu darbos, cik detalizēta ir skolotāju palīdzība.

Pamatskolas jaunāko klašu skolēniem sākumā ir nepieciešama darbība skolotāja vadībā, kura pakāpeniski tiek virzīta uz patstāvīgu skolēnu meklējumdarbību. Novērotās situācijas sadalījām 4 grupās.

1.grupa- pētnieciskā darbība skolotāja vadībā. Šādi organizēta darbība tika novērota tajos gadījumos, kad skolēni pirmoreiz iesaistījās projektu darbā, kā arī mācību stundās, kurās skolotājs ievada pētniecībā. Intervijās skolotāji stāstīja, ka sāk ar „... *pavisam tādiem maziem un un un tādiem vienkāršiem vienkāršiem uzdevumiem(i4, i3)*”. „ *Kaut ko saskatīt... kādus trijstūrus, formas vai riņķi vai dabā līdzīgus objektus atrast(i8)*”. Skolotāja vadībā skolēni izpilda uzdevumus un noskaidro jēdzienus, ko nozīmē pētīt, plānot, prezentēt, analizēt, secināt. Darbībā skolēni gūst pirmo pieredzi pētniecībā, atpazīst iepriekš veiktos uzdevumus.

2.grupa- skolotājs kā pētījuma līdzdalībnieks. Vairākās klasēs varēja novērot, ka skolotāji dalās ar skolēniem par savām domām un izjūtām, kas ir viņu rīcības pamatā. Intervijās skolotāji stāstīja, ka nozīmīga ir skolotāja spēja izskaidrot uzdevuma praktisko nozīmi: „...*nevis likt, bet prast pateikt tā, ka skolēns saprot, ka vajag...*”(i2, i8). Katrā klasē varēja novērot, ka skolēni mēģina atdarināt skolotāju, skaidro klases biedriem, kādas pārdomas viņus vedina uz piedāvāto problēmas risinājumu. Skolotājas iesaistās projektu darbā, parādot savu problēmas un tās risinājuma redzējumu, „...*pētniecība skolotāja vadībā pamatskolas jaunāko klašu skolēniem ļoti patīk un izskatās loģiski*”(i3, i2). Tā kā „...*bērni apgūst pirmās iemaņas, kā pētīt..., ko darīt, ar ko iesākt, pie kā var lūgt palīdzību, kas var paskaidrot...*”(i1), skolotājas iesaistās problēmas risināšanā „...*pati, kopā ar bērniem, lēnītēm...*”(i4), „...*pavisam tādiem maziem...*”

tādiem vienkāršiem uzdevumiem...”(i3) . „... var peļķi novērot, veselu nedēļu, kas notiek ar peļķi, kas ātrāk žūst un cik ilgā laikā un tā tālāk...”.

Intervētie un daži novērotie skolotāji ir paraugs tam, kā izmantot pieejamos resursus. Ar to viņi atšķiras no skolotājiem, kuri pieraduši sūdzēties par aprīkojuma, materiālās bāzes nepietiekamību, skolas atbalsta trūkumu. Pētīšanu projektu darbu ietvaros „...sāku ar tādām un arī ar tādām tuvākām lietām...” (i3, i1, i6), „...peļķi pagalmā...”(i3), „...ābolu..., tad kādu citu dārzeni...”(i4), tad izvērza uzdevumus, kurus sekmīgi var atrisināt ar esošajiem resursiem. Novērojumos redzējām, ka skolas skolotāji pārrunā klašu projektu darbu plānus, apspriež pieejamo resursu: bibliotēkas, datorklases, mācību ekskursiju, sarunu ar speciālistiem, izmantošanas iespējas tēmas izpētē. Skolēni izsaka savus priekšlikumus un iesaistās dažādo variantu apspriešanā.

3.grupa- pētnieciskā darbība pēc instrukcijas. Pirms katra uzdevuma skolēni pārrunā uzdevuma risināšanas gaitu un sasniedzamo rezultātu. Šādi darbojas klases, kurām ir iepriekšējo gadu pieredze. Skolotāji informēja par saviem plāniem un cerībām, demonstrē ieinteresētību rezultātu sasniegšanā, efektivitātes saniešanu izmantojot jaunas metodes un paņēmienus: „...priecājos kopā ar bērniem, ja viņiem tas izdodas, ...patika...”(i1, i3).Skolotāji saskata, ka „...projektiem jābūt bērnu interesēs un arī skolotāju interesēs,... lai tas liekas interesants un saistošs.”(i1, i8). Ja skolotājam ir „...vēlēšanās kaut ko darīt, pašam kaut ko izdomāt...”(i1), tad arī skolēni būs aktīvi. Skolotāji balstās uz skolēnu palīdzību, meklējot savus alternatīvos risinājuma variantus, izmanto skolēnu izteiktos pretējos viedokļus. Skolotāji demonstrē skolēniem, kā izvērtējot atšķirīgus viedokļus, viņi var atrast jaunu risinājumu. Skolēnu iesaistīšanās šajā procesā veicina sociālo prasmju veidošanos. Konkrētās situācijās skolotājs parāda kā domas, jūtas un neatlaidība var kļūt par gandarījuma avotu. Šādi iemācās darīt, vēlāk secināt. Skolotāji organizē skolēniem iespēju mācīties vienam no otra. Ar skolotāja palīdzību, viņi mācās apzināties vienaudžu ieguldījumu, kuri darbojušies pašvadīti. Skolotāji atzīst, ka strādājot grupās, „...daži bērni ir pasīvi, iemācās neko nedarīt”(i3). Skolotāji saskata, ka mūsdienu bērni veiksmīgāk mācās, ja mācību process ir interesants, tiek izmantotas dažādas mācību metodes un paņēmieni „...nākamajā reizē veido citādākas grupas...”(i1, i3, i5, i6). Viņi priecājas par saviem un klases biedru panākumiem.

Visi intervētie skolotāji atzīst, ka šajā procesā nozīmīga ir „...pacietība...”, spēja un prasme „...atbilstoši katram vecumposmam paplašinot pētnieciskās prasmes: iemācītu izmērīt..., aizpildīt tabuliņu, ... secināt...”(i1, i2, i3, i5, i6, i8), „...pakāpeniski pieliekot klāt nopietnam pētījumam nepieciešamās, raksturīgās lietas, varam sagaidīt, ka skolēns veiks patstāvīgu pētījumu”(i4, i7).

Arī novērotajos projektu darbos skolotāji palīdzēja pakāpeniski apgūt arvien sarežģītākas pētnieciskās prasmes un pakāpeniski palielināja skolēnu patstāvību.

4.grupa- patstāvīgas meklējumu darbības organizēšana. Novērotajās klasēs skolēni projektu darbu veica mierīgi, bez liekas steigas un nervozitātes. Novērotās pētnieciskās prasmes, tika sakārotas tabulā atbilstoši apguves līmenim(sk.tab.). Skolotājas vadīja projektu darbu, nekontrolējot katru skolēnu soli, ievērojot ētikas normas, ticot viņu spējām un uzticot atbildību par projektu darba norisi un rezultātu. Kopā ar skolēniem tiek noskaidrots darba uzdevums, bet tā norises plānošana uzticēta darba grupai. Skolotājs izvairās izklāstīt informāciju kā patiesību pēdējā instancē. Viņi centās atrisināt ar skolēniem uzdevumus tā, it kā rezultātus paši vēl nezinātu: Demonstrēja, kā meklēt atbildes uz jautājumiem. Skolotāji stāsta, ka darba procesā, „...*necenšas arī skaidrot, bet jautāt, kā viņi varētu domāt, kas tas ir...*” (i3), „*kur sameklēsi to informāciju, kā tu to pajautāsi, kur tu to atradīsi, tās ir visas mācīšanās prasmes, kā tu apkoposi, kā tu atlasīsi pašu būtiskāko, kā tu secinājumus uztaisīsi*” (i1, i3, i5, i6, i7). Skolotāji intervijās brīdina: „...*Nedrīkst bērniem dot nekādu šablonu, kā pasaki kaut ko priekšā, bērni uzdod tādu pašu jautājumu, „...viņiem pašiem tas nāca grūtāk, bet tas bija interesantāk...*” (i1, i3, i4). Skolotāja (i3) atceroties 4.klases skolēnus stāstīja: „*veica unikālus pētnieciskos darbus un būtībā es vairs pat nerosināju izvēlēties tēmas, viņi pat tēmas izvēlējās tādas saistošas un interesantas, piemēram: Jūras cūciņa var ātrāk paskriet pirms ēšanas vai pēc ēšanas? Veidoja paši savus popkorna pulksteņus...*”. Pieņemot priekšlikumus no skolēniem, skolotājs dod iespēju pārliecināties, ka skolotāja uzdevums nav tikai sniegt informāciju un organizēt mācību procesu, bet arī palīdzēt citiem izteikt savas domas un dalīties ar savām zināšanām, pamanīt/atzīt skolēnu ieguldījumu, vairot skolēnu pārliecību par saviem spēkiem un gatavību savu mērķu sasniegšanai. Tādā veidā viņi parādīja skolēniem, kā kļūt par pirmatklājējiem, pētniekiem un atklājējiem nākotnē.

Pētniecisko prasmju veidošanās procesa izvērtējums *Research skills formation process evaluation*

Novērojumi projektu nedēļas laikā, kā arī skolotāju intervijas apliecināja, ka projektu darbi pamatā tiek izvērtēti pēc darba rezultāta, darbības procesā uzmanība netiek veltīta katra konkrētā skolēna pētniecisko prasmju apguvei. Pētījuma autores piedāvā projektu darba procesā apgūto pētniecisko prasmju izvērtēšanas kritērijus, kā pēc skolotāja pedagoģiskās vadības un skolēnu patstāvīgā darba var prognozēt pētniecisko prasmju apguves līmeni (1.iegaumē, reproducē, 2.-lieto līdzīgās situācijās, 3.lieto patstāvīgi, arī jaunās situācijās).

Analizējot novērojumu tabulu, var secināt, ka skolotāja paraugs pamatskolas 1.-4.klašu skolēniem nepieciešams un nozīmīgs visā projektu darbā. Skolotājs ir gan sadarbības partneris – nostiprināšanas periodā, gan projekta vadītāja- apgūstot kaut ko jaunu, gan konsultante- palīdzot skolēniem, kuri strādā patstāvīgi.

Skolēnu un skolotāju sadarbības izvērtēšanas kritēriji.
Evaluation criteria for teacher-learner cooperation

Pētnieciskās darbības etapi	Prasmju apguves līmenis	Skolēnu pētnieciskās prasmes	Skolēnu un skolotāju sadarbības raksturojums
Plānošana	1	klausās un saprot, kas jā dara	plāno skolotājs, skolēni darbojas pēc parauga
	2	grupu darbā prot sakārtot veicamos darbus izpildīšanas secībā	plānošanu vada skolotājs sadarbībā ar skolēniem
	3	plāno patstāvīgi	plāno skolēni patstāvīgi, skolotājs konsultē nepieciešamības gadījumā
Informācijas iegūšana	1	izlasa norādīto informāciju	skolotājs piedāvā gatavu, atlasītu informāciju
	2	prot atrast informāciju pēc norādes	skolēni darbojas pēc instrukcijas līdzīgās situācijās
	3	patstāvīgi atrod informāciju	skolēni patstāvīgi meklē informāciju
Informācijas apstrāde	1	prot pastāstīt par redzēto un dzirdēto	skolēni apkopo informāciju skolotāja vadībā
	2	sakārto informāciju norādītajā secībā	skolēni apkopo informāciju vadoties pēc instrukcijas
	3	patstāvīgi, brīvā formā sakārto informāciju	skolēni patstāvīgi apkopo informāciju, brīvi izvēlas formu
Datu iegūšana	1	piedalās datu vākšanā	skolotāji vada datu ieguves sagatavošanu un norisi
	2	plāno un vāc norādītos datus	skolēni sadarbībā ar skolotāju veic datu ieguves sagatavošanu un norisi
	3	patstāvīgi, mērķtiecīgi vāc datus par savu tēmu	skolēni paši veic datu ieguves sagatavošanu un norisi
Datu apstrāde	1	sakārto datus pēc parauga	skolēni skolotāja vadībā apkopo iegūtos datus
	2	datus apkopo tabulā	skolēni datus apkopo pēc instrukcijas
	3	datus apkopo diagrammā	skolēni datus apstrādā patstāvīgi
Prezentācija	1	prot pastāstīt par savu veikumu	prezentē pēc skolotāja instrukcijas
	2	iesaistās kopīgās atskaites veidošanā, mācās saskatīt galveno	skolēni kopā ar skolotāju sagatavo prezentāciju
	3	patstāvīgi veido atskaiti (prezentāciju par paveikto)	skolēni patstāvīg izveido prezentāciju

Talantīgs skolotājs saviem skolēniem parāda arī savas vērtības un intereses, ir paraugs, kuram grib skolēni līdzināties.

Secinājumi **Conclusion**

Ņemot vērā skolēnu dažādo pieredzi un sagatavotību, skolotājam nepieciešama prasme un vēlēšanās veidot individuālās attīstības programmas katram skolēnam, koriģēt tās visā projektu darba norises procesā.

Projektu darbos nepieciešams mazināt standartizētas zināšanu un prasmju pārbaudes īpatsvaru, bet meklēt iespēju izvērtēt katra skolēna individuālo izaugsmi gan darbības procesā, gan vērtējot darbības rezultātus, vadoties no humānas ticības, ka visi skolēni ir spējīgi, visi mācās savā individuālā veidā, tikai sev raksturīgā veidā.

Projektu darbos skolotāju un skolēnu sadarbības rezultātā skolēniem veidojas pētnieciskās prasmes, kuras viņi var demonstrēt atšķirīgā patstāvības pakāpē. Turpmākajos pētījumos noskaidrosim, kā mainās skolēnu pētniecisko prasmju apguves līmenis, kādi faktori to ietekmē.

Summary

Interviews and observation of project work focused on the teacher's actions and ability to gradually surrender the supervision of the process. The following conclusions were drawn:

In order to purposefully supervise the development of research skills among learners during project work, teachers need appropriate instruments to appraise learners' interests, needs and experiences.

In view of learners' differing experiences and preparation, the teacher needs ability and willingness to create individual development programmes fine-tuned to meet the needs of each learner as well as constantly adjust them throughout project work.

Standardised testing of knowledge and skills in project work should be surrendered in favour of seeking ways to evaluate each learner's individual growth throughout the process and to appraise the achieved outcomes. This change of course is underpinned by humanism with its characteristic belief that all learners are capable and learn in their own individual ways.

Teacher-learner cooperation in project work results in learners developing research skills which they demonstrate on different levels of independence. Further research is required to determine how the level of learners' research skills changes and what factors contribute to this change.

Acknowledgement

The present research has been made with the support of ESF project "Support of Doctoral Studies at Daugavpils University", agreement o.2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPA/VAA/015

Bibliography

1. Barak, M., Dori, Y. J. (2005). Enhancing Undergraduate Students' Chemistry Understanding through Project-Based Learning in an IT Environment. *Science Education*, 89(1), 117-139.

2. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: *Skills for the Future The Clearing House*, 83: 39–43, Copyright © Taylor Francis Group, LLC.
3. Brush, T., Saye, J. (2008). The effects of multimedia-supported problem-based inquiry on student engagement, empathy, and assumptions about history. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(1), 21-56.
4. Gordon, M. (2009). Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice, *Educational Studies*, 45: 39-58.
5. Drelinga, E., Krastiņa, E.(2011). Teacher as a guide and organiser of primary school learners' research activities. 7 th International Conference on Education proceedings/ ed. Prachalias, C., *National and Kapodistrian University of Athens*, Greece, p.273-278.
6. Howard, J. (2002). Technology-enhanced project-based learning in teacher education: Addressing the goals of transfer. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(3), 343–364.
7. Kellett, M. (2003). *Enhancing pupils' learning skills through their engagement with research process*. Paper presented at Research in Practice Conference of Westminster Institute of Education, Oxford.
8. Kellett, M. (2005). *How to develop children as researchers. A step-by-step guide to teaching the research process*. UK: Paul Chapman Publishing.
9. Knoester, M. (2004). Eavesdropping on Ron Berger's classroom. *Schools*, 2, 166-170.
10. Korčaks, J.(1986). *Kā mīlēt bērnu?* Rīga, Zvaigzne.
11. Kravale, M.(2006). *Jauniešu neformālā izglītība Latvijā*, Promocijas darbs, Daugavpils Universitāte, Izglītības un vadības fakultāte.
12. Ledewski, B.G, Krajcik, J.S, Harvey, C.L. (1994). A middle grade science teacher's emerging understanding of project – based instruction, *The Elementary School Journal*, 95(5), 498-515.
13. Marx, R. W., Blumenfeld, P.C., Krajcik, J. S., Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
14. Raven, J., Stephenson, J. (Eds.) (2001). *Competence in the learning society*. New York: Peter Lang.
15. Robin, J. (2008). PME: My advice to you. *UnBoxed*, 1. Retrieved 8-16-09 from
16. http://www.hightechhigh.org/unboxed/issue1/pme_advice/
17. Šteiners, R.(1999). *Bērna audzināšana*. Rīga, RaKa.
18. Taylor, M.(2005). Postmodern Pedagogy: Teaching and Learning With Generation NeXt, <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/forum/>
19. Амонашвили, Ш. (1998). Школа жизни. Москва, Издательский дом Шалвы Амонашвили.
20. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений*. М.:Педагогика.

Elga Drelinga	Daugavpils Universitāte Parādes ielā 1-324 E-pats: Elga.drelinga@du.lv Tel.: +371 26594557
Elfrīda Krastiņa	Daugavpils Universitāte Parādes ielā 1-324 E-pasts: elfridak@inbox.lv Tel.: + 371 29123780

PROJEKTA DARBS – IZAICINĀJUMS SKOLĒNAM UN SKOLOTĀJAM *Project Work – a Challenge for Learner and Teacher*

Elga Drelinga
Daugavpils Universitāte
Lolita Jonāne
Daugavpils Universitāte

Abstract. *A topical issue in current sustainable education debate is seeking ways to support inquisitiveness, thinking skills and freedom of choice among learners as well as awaken their responsibility to pursue systematic and independent learning. Projects of various kinds are a plausible means for reaching such educational aims. Project work is essentially focused on achieving a specific result. It welcomes diversity, encourages meaningful learning and promotes comprehension of interconnections. This study explores project work in terms of the philosophical underpinnings of the teaching and learning process, investigates the opportunities of using project work in lower elementary school, appraises teachers' positive experience and considers relevant solutions for pre-service teacher training and in-service professional development. The study suggests that strategic planning of teaching and learning, teaching and learning through cooperation, and evaluation of learning achievements are most fundamental aspects of project work. The study concludes by emphasising the key importance of creative interaction among the teacher, the learner and the society.*

Keywords: constructivism, holism, planning of learning, project work, social and cognitive skills.

Izaicinājumi mūsdienu izglītībai *Challenges in contemporary education*

Izglītība kā mācības un audzināšana, kā mērķtiecīgi organizēts dzīves pieredzes ieguves process un rezultāts vistiešāk ietekmē cilvēka profesionālo izaugsmi, ir pamats cilvēka dzīvei un mūžizglītībai. Pārmaiņas mūsdienu pasaulē notiek tik strauji, ka ir grūti izvērtēt, kādas zināšanas un prasmes mūsdienu skolēniem būs nepieciešamas nākotnē. Saprotams, ka tradicionālā pieeja mācību procesa organizēšanā, kurā uzmanība tiek pievērsta zināšanu un pamatprasmju apguvei, nevar nodrošināt ilgtspējīgu izglītību, lai šodienas skolēni nākotnē pielāgotos dzīvei sabiedrībā un mainīgajā tehnoloģiju piesātinātajā pasaulē. Mūsdienu dzīve prasa ģenerēt idejas un attīstīt savu radošumu un tas rada izaicinājumus mūsdienu skolotājam un skolēnam.

Pārmaiņas mūsdienu pasaulē rada nepieciešamību meklēt un izglītības praksē ieviest jaunas pieejas efektīva mācību procesa nodrošināšanai visos izglītības posmos. R. Fišers norāda, ka *mūsdienās lielāks uzsvars tiek likts uz mācīšanās procesu, uz pētījumiem un problēmu risināšanu, uz lasītā jēgpilnu izpratni, uz spriestspējas izmantošanu rakstot, uz prasmi mācīties un patstāvīgu mācīšanās iemaņu attīstību (Fišers, 2005)*. Tas nozīmē, ka līdztekus pamata

zināšanu un prasmju apguvei, skolēniem jāapgūst arī daudzas dzīvei noderīgas prasmes – prasme uzņemties iniciatīvu un plānot savu darbu, prasme sadarboties ar citiem un uzņemties atbildību par uzticēto pienākumu izpildi, prasme diskutēt un nonākt pie kompromisa uzskatu atšķirības gadījumos, izvērtēt savu ieguldījumu un sasniegto individuālo vai grupas rezultātu. Šīs prasmes lielā mērā atgādina sociāli aktīva cilvēka darbību, realizējot dažādus projektus, un skolā sākotnējā līmenī tās var apgūt, izstrādājot projektu darbus. Izglītības kontekstā projektu darbs ir skolēnam personiski nozīmīgs makrouzdevums, kuru skolēns veic individuāli vai sadarbojoties ar citiem, plānojot un vērtējot darba rezultātu un tā izpildes gaitu, līdztekus iegūstot jaunas zināšanas, pilnveidojot prasmes un mācīšanās pieredzi. Projektu darba izstrādes gaitā skolēns vai skolēnu grupa izveido arī kādu „taustāmu” rezultātu – mapi, plakātu, kolāžu, spēli vai ko citu.

Projektu darba formu Latvijas skolās sāka praktizēt jau 20. gs. trīsdesmitajos gados (*Girupnieks, 1931*). Šīs darba formas autors ir ASV pedagogs un filozofs Dž. Djuijs, kurš par būtiskāko zināšanu iegūšanas veidu uzskatīja darbību, un to, ka *skolā skolēns izdzīvo savu dzīvi, nevis tai gatavojas* (*Barron, 1998*). Kopš 1997./1998. mācību gada Latvijas skolās tiek organizētas projektu nedēļas, kur katrs skolēns grupā vai individuāli iesaistās kāda viņam interesējoša projekta izstrādē. Šajā laika periodā ir uzkrāta zināma pieredze, tāpēc ir nepieciešams apkopot un izvērtēt sasniegto, apzināt problēmas un rast jaunus izaicinājumus projektu darba formas īstenošanai kontekstā ar mūsdienu dzīves un ilgtspējīgas izglītības vajadzībām.

Projektu darba formas teorētiskais pamatojums **Theoretical underpinnings of project work**

Projektu darba forma izglītībā balstās uz holistisku (veseluma) pieeju, konstruktīvismu un inderdisciplināritāti, veicinot skolēna intelektuālo, emocionālo un fizisko attīstību, pakāpeniski bagātinot savu pieredzi. Veseluma pieeja (*Lieģeniece, 1999, Clark, 1997*) mācību procesā nodrošina plašākas iespējas mainīt darbības veidus, tādējādi bērns nenogurst no vienveidīgas darbības. Daudzveidīga darbība bērnam ir psiholoģiski labvēlīgāka, ir izvēles iespējas kā apliecināt sevi.

Projekta darba forma vistiešākā mērā balstās uz konstruktīvisma filozofiju (*Ž.Piažē, Dž.Bruners, V.Perijs, Ļ.Vigotskis*). Tās pamatā ir uzskats, ka zināšanas, vērtības, jēgas tiek konstruētas, balstoties uz pieredzi un prāta darbību: cilvēks organizē savu pasauli, organizējot sevi. Skolotāji, pētnieciskie uzdevumi un mācību grāmatas ir tikai līdzekļi, kurus skolēns izmanto, lai konstruētu savas paša zināšanas. Grāmatas nesatur secinājumus, bet tikai materiālu zināšanu konstruēšanai, un skola ir tā vieta, kas skolēnam palīdz atklāt savu individualitāti, mācīšanās jēgu, izvēli un atbildību pret sevi, vidi, pasauli (*Bruner, 1960*). I.Žogla norāda, ka *uz izpratnes pamata par mācībās bagātinātu*

pieredzi un attīstītu prātu skolēns veido attieksmi pret to, ko mācās, ar ko kopā mācās, pret mācīšanos, sevi un citiem. (Žogla, 2001).

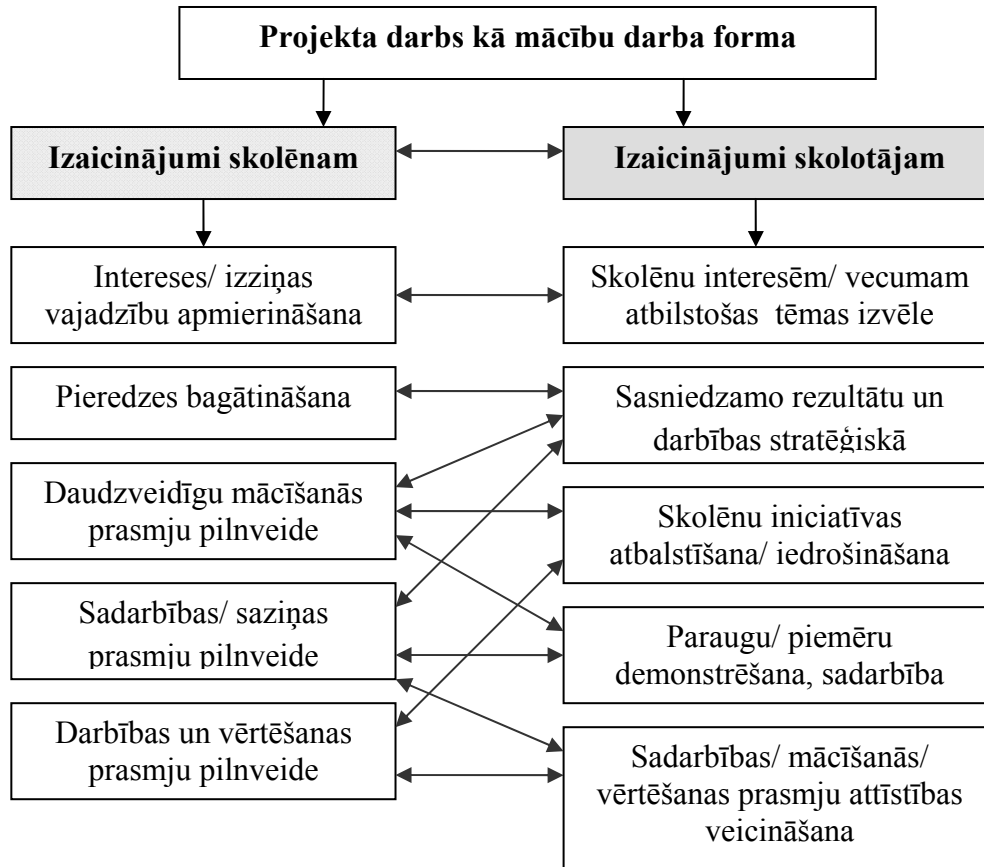
Projektu darbā skolēns balstās uz savu pieredzi un nemitīgi to paplašina. Dž. Djūijs uzsver, ka *pieredzes unce ir labāka par tonnu teorijas tikai tāpēc vien, ka pieredze padara teoriju aktuālu (Дьюи, 2000)*. Dž. Djūija interpretācijā pieredze satur dažādus aspektus: tā ir gan emocionālā un sociālā, gan intelektuālā, garīgā un kultūras pieredze. Pieredzes būtību veido gan aktīvais komponents – pieredzes ieguve darbībā, no iespaidiem un uztvērumiem, gan pasīvais – pieredzes kā kaut kā notikušā seku pārdzīvojums. Pieredzes vērtība ir šajā saiknē starp aktīvo un pasīvo komponentu, jo darbība kā tāda vēl nerada pieredzi. Darbība veicina domāšanu un izpratnes dziļumu. Jēgu pieredze iegūst tikai tad, kad darbība pāriet seku pārdzīvojumā, kas savukārt veido attieksmi. Vērtējot sava darba rezultātu, skolēns mācās aizstāvēt savu pārliecību un cienīt otra cilvēka darbu, uzskatus un prasmes.

Dž. Djūija atziņās var rast izpratni par pieredzes veidošanās mehānisma būtību un tā attīstību pedagoģiskajā procesā. Skolotājam jāprot izaicināt skolēnu līdzšinējo pieredzi, tiklīdz skolēns sastopas ar neizpratni vai neskaidru situāciju. Tad skolēnā notiek līdzšinējās pieredzes faktu interpretācija, mostas nojausma par situācijas atrisinājumu un skolēns ir gandarīts par savu atklājumu. *Ideja mācīt bērniem domāšanas prasmes sakņojas pārliecībā, ka var mācīt un iemācīties domāt un ka ar skolotāja vai vecāku palīdzību var paaugstināt bērna intelektuālo līmeni, paātrināt kognitīvo attīstību un veicināt bērna prasmi mācīties (Fišers, 2005).*

Cilvēka pieredze un domāšanas prasmes ir patstāvīgi pieaugošs lielums, un tā attīstās darbībā. Pieredzes un prasmju attīstība notiek efektīvāk, ja skolēnam tiek piedāvāti viņa uztveres un prasmju spējām atbilstoši izaicinājumi. Šo aspektu savos darbos aplūkojis Ļ. Vigotskis, aicinot skolotājus paplašināt ar vēl nezināmo skolēna pieredzi savā attīstības zonu teorijā (*Выготский, 2000*).

Skolā tradicionāli skolēni mācās dažādus mācību priekšmetus, apgūstot pamata zināšanas katrā no tiem. Līdz ar atsevišķu priekšmetu pieeju skolā būtu vairāk praktizējama interdisciplināra pieeja, un tā realizējama, izmantojot projektu darba formu. Tā ir nepieciešama, lai koncentrētos uz visiem ilgtspējības aspektiem un sagatavotu skolēnus sarežģītu ilgtspējības problēmu risināšanai nākotnē (*Moore, 2005; Pappas, 2012; Pappas & Kander, 2008; Kagawa, 2007; McKeown, 2002*).

Balstoties uz teorētisko avotu analīzi un empīriskā pētījuma rezultātiem, būtiskākie izaicinājumi skolēnam un skolotājam un to savstarpējā saistība apkopota 1. attēlā.



1.attēls. *Izaicinājumi skolēnam un skolotājam projekta darba izstrādē*
Figure 1 *Challenges for learners and teachers in project work*

Metode Method

Pilotpētījuma mērķis bija noskaidrot pamatizglītības (1-4 klašu) skolotāju viedokli par projektu nedēļas nepieciešamību jaunāko klašu skolēniem un izzināt pozitīvo pieredzi tās organizēšanā. Kā pētījuma metodes tika izmantota anketēšana un ekspertu intervijas. Pētījumā 2012. gada pavasarī tika iesaistīti (n=100) skolotāji no visiem Latvijas reģioniem – Latgales, Vidzemes, Kurzemes un Zemgales. Anketas tika nosūtītas un saņemtas elektroniskā sarakstē. Anketa saturēja gan slēgtus, gan atvērtus jautājumus, kas deva iespēju noskaidrot projekta darbu tematiku, prasmes, ko skolēni apgūst tās laikā, un problēmas, ar kurām saskaras skolotāji. Skolotājiem tika piedāvāta iespēja izvēlēties atbilžu variantus un arī komentēt savu atbildi. Rakstā tiek izmantoti fragmenti no (n=4) skolotāju-ekspertu intervijām, kuros viņi stāsta par izaicinājumiem, ar kuriem sastopas skolēni un skolotāji projektu nedēļas laikā. Skolotāji - eksperti savā ikdienas mācību darbā izmanto projektu darbus, ir metodisko materiālu un skolotāju profesionālās pilnveides kursu programmu autori. Pamatskolas jaunākajās klasēs viņi ir nostrādājuši vairāk nekā 15 gadus. Ekspertu uzvārdi ir mainīti.

Anketēšanā iegūtie statistiskie dati tika apkopoti kvantitatīvi, izmantojot Microsoft Excel programmu. Skolotāju komentāri tika analizēti induktīvi, izmantojot kvalitatīvo kontentanalīzi. Uzmanība tika pievērsta četriem aspektiem: mācīšanās prasmju attīstības iespējām, pamatizglītības pirmajā posma projektu darbu tematikai, projekta darbu rezultātiem un skolotāju pozitīvajai pieredzei.

Projekta darbu tematika pamatskolas jaunākajās klasēs ***Project work topics in lower elementary school***

Projekta darba tēmas izvēle ir nozīmīgs faktors jēgpilnai projektu nedēļas norisei. Apkopojot, kvalitatīvi un kvantitatīvi analizējot rezultātus, tika noskaidots, ka:

- daži skolotāji (9%) organizē projektu nedēļu tā, ka skolēniem ir iespēja pašiem izvēlēties apakštēmas, atbilstoši kopējai klases (skolas) tēmai. Vēl mazāk bija tādu, kuri diskusijā vienojas ar skolēniem par projekta darba tēmas izvēli. Skolēni bija izvēlējušies pētīt: „*Pārtikas produktu iepakojuma ietekmi uz apkārtējo vidi*”, „*Mana vieta ģimenē*”, „*Kāpēc es esu skolā?*”. Šie skolotāji atzīmēja, ka tad, kad ir uzklaušījuši skolēnu viedokļus, uzticējušies viņu izvēlei, varējuši panākt lielāku „*līdzatbildību*”, „*iesaistīšanos projektu darba plānošanā, realizācijā un izvērtēšanā*”. Skolēni veiksmīgāk „*atradausi domubiedru grupas*”. Tomēr jāatzīmē, ka skolēni, reizēm, izvēlas „*...pārāk plašas tēmas*” vai tādas, kuru izpētei „*...nav materiālās bāzes*”. Visi skolotāji raksta par problēmām, kas saistītas ar skolēnu iesaistīšanos tēmas izvēlē un plānošanā, „*...pasīvi*”, „*...tēmas izvēlē iesaistās negribīgi*”. Rodas iespaids, ka pie brīvas izvēles iespējas mūsu skolēnus pamazām ir jāpieradina. Līdz ar to, skolēni „*...izvairās uzņemties atbildību par projektu darbu kopumā*”, reizēm arī par „*...sava uzdevuma veikšanu*”.
- daudzās skolās (47%), projekta darba tēmu izvēlas klases skolotājs. Tēmu izvēlē saskatāma saistība ar skolēnu interesēm vai skolēnu grupas īpatnībām. Anketēšanā iesaistītie skolotāji tika aicināti pierakstīt tēmas, kuras, pēc viņu domām, varētu izvēlēties projektu darbiem. Tās apkopotas 1. tabulā. Analizējot atbildes tika secināts, ka skolēnu projektu darbu tēmas atbilst dažādiem aspektiem. Tomēr, jāatzīst, ka skolotāju izvēlētais tēmas var arī nebūt saistītas ar skolēnu interesēm, bet tikai skolotāju vīziju par skolēnu interesēm. Kāda skolotāja aprakstīja neveiksmīgu projektu darbu: tā „*...aizrāvos ar pašas izvirzīto tēmu, ka skolēnu pasivitāti un neieinteresētību pamanīju tikai darba noslēguma posmā*”.
- ja projekta darba tēmu izvēlas skolas vadība (44%), to grūti saskaņot ar visu klašu, sevišķi, pamatskolas jaunāko klašu skolēnu interesēm un vajadzībām. Izaicinājums 1.lases skolēniem un skolotājai varētu būt pirmais projektu darbs „*Uzņēmējdarbība*” vai „*Eiropa mūsdienu*”.

skatījumā”. Tomēr skolotāji, skaidro, ka skolas kopīgā tēma satuvina skolēnus un skolotājus. Īpaši labi to var novērot mazās skolās, kurās skolēni viens otru pazīst. Kā spilgtāko piemēru no skolotāju aprakstītajiem, var minēt mazas lauku skolas projektu darbu „*Mana skola*”: „...skolēni savāca tik daudz liecību par skolas saistību ar vietējo iedzīvotāju likteņiem, ka viņu pētījums kļuva par pamatu pagasta muzeja atvēršanai...”. Daži skolotāji rakstīja, ka „skolas vadības piedāvātā tēma mobilizē projektu darbam arī tos skolotājus, kuri raduši savā darbā neko nemainīt”. Atsevišķās anketās skolotāji atzina, ka skolas vadība ir piedāvājusi arī tādas tēmas, kas „...neizraisa interesi ne skolotājam, ne arī bērniem”.

1. tabula

Projektu darbu tematika pamatskolas jaunākajās klasēs
Project work topics in lower elementary school

Aspekts	Piemēri
Kultūras un valodas aspekts	Grāmatu varoņi, kuriem es gribētu līdzināties. Īpašvārdi. Brīvais laiks. Hobiji. Alfabēts. Dzimtas koks. Tradīcijas. Valodas situācija Latvijā. Dialekti.
Sociālais aspekts	Mana vieta ģimenē. Mana skola. Saskarsmes kultūra. Uzvedība un rīcība. Citādība un dažādība. Raksturs. Lietišķā etiķete. Sazināšanās (rakstu zīmes, žesti, ķermeņa valoda). Pirmā palīdzība. Drošība. Veselīgs dzīves veids.
Dabas izpētes un ekoloģiskais aspekts	Pārtikas produktu iepakojuma ietekme uz apkārtējo vidi. Dzīvnieki. Empātija pret dabu. Vides aizsardzība. Tuvākā apkārtnē (dabas objekti). Ūdens nozīme.
Ekonomiskais aspekts	Mini business. Nauda. Patērētājs. Darbs un karjera.

Respektējot skolēnu intereses un vajadzības, projektu darbs tiek balstīts dziļi, skolēniem nozīmīgu saturu un mācīšanās prasmju apguvi. Nozīmīga ir skolēnu līdzdalība problēmas vai tēmas izvēlē, brīvas izvēles iespēju radīšana. Jāatzīst, ka visas minētās pieejas tēmas izvēlei var būt rezultatīvas, ja vien skolotājs motivē skolēnus, ieinteresē, ilustrē tēmas nozīmīgumu.

Mācīšanās prasmju attīstības iespējas projekta darba izstrādes procesā
Contribution of project work to the development of learning skills

Skolotāji tika aicināti izteikt savu viedokli par projektu nedēļas mācību procesu un rezultātu pamatskolas jaunākajās klasēs. 2. tabulā atspoguļoti statistiskie dati par vairākiem apgalvojumiem.

Lielākā daļa aptaujāto skolotāju atzina, ka projektu nedēļa pamatskolas jaunākajās klasēs ir nepieciešama un populāra, lai arī nedaudzi norādīja, ka tā ir „*laikietilpīga*” gan skolotājam sagatavošanās procesā, gan arī skolēniem, jo mācīšanās notiek daudz lēnāk. Arī skolotāji eksperti atzina, ka projektu nedēļa

rada ...laika trūkuma un dziļa pētījuma neiespējamības (varbūt neiespējamību?), tāpat virspusēja pētījuma iespaidus...”(Bērziņa). „... vieglo, jautro pētniecību, bet ne laiku, kurā... varu bērnam kaut ko iemācīt”(Krūmiņa). Tikai daži skolotāji, domā, ka šī vecuma skolēniem projektu nedēļa nav piemērota, ka pētīt jāsāk pamatskolas vecākajās klasēs. Skolotāji eksperti, kuri ikdienā izmanto projektu darbus saka, ka „... pie visām lietām... pierod, ja neuzspodrina, tad tās paliek par ikdienu” (Ozoliņa). Lai palielinātu skolēnu motivāciju iesaistīties, organizēt projektu darbus, iesaka „...par nākamo pakāpi piedomāt” (Apsīte). Tas liek secināt, ka sākumskolas skolotājiem ir nepieciešamas projektu darba stratēģiskās plānošanas zināšanas un prasmes, lai projektu darbi katrā nākamajā klasē nebūtu vienveidīgi un nekļūtu apnicīgi.

2.tabula

Skolotāju viedoklis par galvenajiem projekta darba aspektiem sākumskolā
Teachers' views on key aspects of project work in lower elementary school

Apgalvojums	Piekrītu (%)	Drīzāk piekrītu (%)	Drīzāk nepiekrītu (%)	Nepiekrītu (%)
Pamatskolas jaunākajās klasēs ir nepieciešama projektu nedēļa	69	27	0	4
Projektu nedēļas laikā skolēni mācās strādāt ar informācijas avotiem vairāk nekā ierastā mācību procesā	90	0	3	7
Skolēni sadarbojas vairāk nekā ierastā mācību procesā	100	0	0	0
Skolēni mācās analizēt un izvērtēt paveikto darbu rūpīgāk nekā ierastā mācību procesā	83	2	2	13
Skolēni projektu darbos mācās prezentēt kopīgo darbu	91	2	7	0
Skolēniem projektu darbos grūtības sagādā datu analīze	80	7	10	3
Skolēni apkopojot informāciju strādā patstāvīgi	65	23	10	3

Skolotāji atzīmē, ka skolēni projektu nedēļas laikā mācās strādāt ar informācijas avotiem, viņiem rodas nepieciešamība un iespēja vingrināties izmantot dažādas saziņas prasmes, veidot loģisku stāstījumu vai aprakstu, izmantot dažādus valodas stilus. Arī valodas prasmju apguve projektu darbā notiek "pašmotivēti": it kā „...rotaļājoties skolēni apgūst sarežģītas lietas”. Eksperti stāsta kā skolēni iegūst informāciju: „...paskatās internetā, grāmatā, ... no tādiem krikumiņiem arī veido, ... savāc to mapīti...”(Bērziņa). Eksperti uzsver, ka „...galvenais ir tās mācīšanās prasmes: kur tu sameklēsi to informāciju, kā tu to pajautāsi, kur tu to atradīsi, ... kā tu apkoposi, kā tu atlasīsi pašu būtiskāko, kā tu secināsi...”(Apsīte). Tomēr daži skolotāji apgalvo, ka projektu nedēļa „iekavē mācību priekšmeta programmā paredzētās vielas

apguvi". Tas varētu liecināt par to, ka šie skolotāji tradicionāli fokusējas tikai uz satura apguvi un mācīšanās prasmju apguvei pievērš otršķirīgu nozīmi.

Visi aptaujā iesaistītie skolotāji piekrita, ka skolēni projektu darbā mācās sadarboties - skolēni var iemācīties aizstāvēt savu pārliecību un cienīt otra cilvēka darbu, uzskatus, spējas. Lielākoties skolēni dara to katrs savā veidā, vadoties no savas dzīves pieredzes un vērojot, kā sadarbojas apkārtējie. Skolēnu nesaskaņu risināšanu projektu darbā skolotāji apraksta kā „...*papildus slodzi*”, „... *nevajadzīgu satraukumu*”. Kāda skolotāja rakstīja, ka ikdienā un arī projektu nedēļas laikā rāda ar savu piemēru, „...*kā var uzklaut citus, piekāpties, kā pievērst sev uzmanību*”. Šādi strādājot, skolotāja panāk, ka „...*skolēni, risinot nesaskaņas, reaģē tā, kā to demonstrējusi...*”. Veiksmīgas sadarbības veicināšanai skolotājam vajadzētu ne tikai radīt situācijas, kad skolēni sadarbojas, kā aktīvā darbībā apgūst sadarbības prasmes, bet arī dot iespēju analizēt sadarbības procesu.

Lielākā daļa skolotāju (91%) atzīst, ka skolēni projektu nedēļas laikā mācās prezentēt kopīgi paveikto darbu un sasniegto rezultātu. „*Prezentē... kopīgi veido tādu kā šovu*”(Ozoliņa). Atsevišķos gadījumos skolotāji komentē, ka laika trūkuma dēļ ir spiesti, jau „...*pirmajā dienā iestudēt prezentāciju...*”. Nozīmīgs ir netikai process, bet arī projektu darbu rezultāts. Skolēni prezentē iegūtos datus, kurus apkopo „...*tabulās, diagrammās, kolāžās, zīmējumos, krustvārdu mīklās, informatīvajās lapās, plakātos, sienas avīzās...*”. Lasa „...*aprakstus, esejas un secinājumus...*”. Iesaistās „...*kustību rotaļās, spēlās, dzied un dejo...*”. Demonstrē „...*izveidotas galda spēles starpbrīžiem*”. Arvien biežāk prezentācijās tiek demonstrēti inscinējumi: „... *ainas no dzīves*”.

Izvērtēšanu skolēni veic ciešā sadarbībā ar saviem vienaudžiem pēc skolotāja vai skolēnu izvirzītiem kritērijiem Viņi „...*drošāk nekā ikdienas mācību darbā runā par to, kas neizdevās...*”, kur „...*nepieciešama palīdzība...*”, ko nākamajā projektu darbā „...*vajadzētu darīt savādāk*”. Daļa aptaujāto skolotāju pārmet skolēniem „...*nespēj vērtēt savu darbu*”, „...*pārlietu liels pašvērtējums*”. Šie skolotāji neprecizē kā tiek organizēts izvērtēšanas process, kas varētu liecināt arī par to, ka viņi īsti nezina kā radīt apstākļus pašizvērtēšanai, nepievērš tam pietiekami daudz uzmanības.

Projektu darbā skolēni „...*vēl tikai mācās matemātiski apkopot informāciju*”, tāpēc grūtības sagādā „...*diagrammu veidošana*”, „...*vidējā lieluma aprēķināšana*”, „...*salīdzināmu datu atrašana*”. Skolotāji eksperti neuztver to kā problēmu, bet kā neatlaidīgu darbu: „... *uzrakstīt ievadu, ... plānu, ... vienkāršus secinājumus - bērnišķīgi, bet nu tā viņi iemācās*” (Bērziņa). Eksperti aicina atbilstoši vecumposmam apgūt arvien komplicētākas prasmes, uzsverot, ka daudzas „lietas” kopā ar bērniem ir jāizdara, lai nākotnē bērni paši varētu to paveikt: „...*kopā ar bērniem, lēnītēm... iemācāties izmērīt, aizpildīt tabuliņu; otrajā klasē – patstāvīgāk secinājam, trešajā klasē var uzrakstīt virsrakstiņu*”(Apsīte). Eksperti uzsver arī mācīšanās pieredzes nozīmi projektu darbos: „...*tad lieku atcerēties, ko esam darījuši pirmajā, otrajā un trešajā*

klasē, tad jau ceturtajā klasē, iespējams, viņš uzrakstīs akadēmiski sakarīgu pētījumu”(Krūmiņa).

3.tabula

Pozitīvā pieredze un problēmas projektu darbu izstrādē jaunākajās klasēs
Positive experience and problems in doing project work with junior schoolchildren

Pozitīvā pieredze projekta darba izstrādē	Problēmas, ar kurām saskaras skolotāji
<ul style="list-style-type: none"> • skolēnu līdzdalība tēmas izvēlē veicina skolēnu līdzatbildību projekta plānošanā, realizācijā un izvērtēšanā; • apakštēmas izvēlē piedalās skolēni balsojot, tiek izmantota skolēnu mācīšanās un dzīves pieredze, kā arī skolotāju mācīšanās un dzīves pieredze; • projekta darbā izpaužas un attīstās skolēnu patstāvība un radošums, viņi plāno, izsaka pieņēmumu, strādā ar informācijas avotiem, izmanto matemātiskās un citas datu apkopošanas iespējas, secina; • skolēni ir drošāki, sadarbojas, komunicē; • atsevišķu skolotāju aizrautība iedvesmo citus skolotājus; • skolēni prezentē kopīgo darbu, veido dziļas zināšanas izvēlētajās tēmās, kas saistītas ar pašiem skolēniem: kultūras, ekonomikas, ekoloģijas un sociālajā jomā; • skolēni spēj izvirzīt kritērijus sava darba izvērtēšanai, veido pašvērtējumu, apgūst pašregulāciju, veido iekšējo motivāciju. 	<ul style="list-style-type: none"> • ne visi skolotāji spēj izvēlēties skolēnu vecumam un apgūto prasmju līmenim projekta darba apakštēmas, tiek ignorēta skolēnu pieredze, skolotājs dažkārt neuzticas skolēniem, viņu spējām, • dažu skolotāja pieredze nav pietiekama projektu darba organizēšanai, tāpēc rodas grūtības motivēt skolēnu darbam; • netiek pietiekami novērtēta skolotāja kā trenera, ģida, konsultanta loma; • ne visi skolēni iniciatīvas bagāti un spēj uzņemties atbildību par savu darbu, neprot sadarboties kopīga mērķa sasniegšanai; • vienveidīgi darbi neuztur skolēnu „azartu” un interesi visas projektu nedēļas laikā; • ne visi skolotāji pievērš pietiekami lielu uzmanību projekta darba pašizvērtēšanai; • projekta darbi pārsvarā tiek izstrādāti skolas vidē, netiek nodrošināta iespēja skolēniem apmeklēt ārpuskolas iestādes.

Izvērtējot mācīšanās prasmju attīstības iespējas, 3. tabulā ir rezumēta pozitīvā pieredze un problēmas, ko saskatījuši skolotāji, organizējot projekta darbu izstrādi jaunākajās klasēs.

Pētījuma rezultāti izmantojami topošo pamatizglītības skolotāju kompetences pilnveidei, apgūstot projekta darba formas īstenošanas teorētiskos pamatus.

Secinājumi
Conclusion

Projektu darbā tiek respektēta humānpedagoģijai raksturīgā izvēles brīvība, dažādība un skolēnu individuālās un kultūras vajadzības. Netiek likts

uzsvars uz stingras disciplīnas ievērošanu un tai pat laikā mācību videi jāveicina skolēnu attīstību, pašrealizāciju un atbildību par savu izaugsmi.

Projektu darbs kā mācību darba forma ir saistīta ar nepārtrauktu, radošu sadarbību starp skolotāju, skolēnu un apkārtējo sabiedrību, tāpēc skolēniem personīgi nozīmīgu projekta darbu tematika var būt ļoti plaša. Skolotājam jāpiedāvā daudzveidīgas iespējas projekta izstrādei ne tikai ierastajā skolas vidē, bet arī ārpus tās, piemēram, organizējot, ekskursiju uz muzeju, teātri vai izstādi.

Projekta darbu izstrāde jebkurā vecumā rada iespēju pilnveidot prasmi darboties sabiedrībā, attīstīt izziņas un radošās darbības, kā arī sociālās un komunikatīvās prasmes – būt atsaucīgam, atvērtam jaunām idejām, diskutēt un ieklausīties otrā, nonākt pie kompromisa uzskatu atšķirības gadījumos. No tā, kā šodienas skolēni iesaistīsies sevis, sabiedrības un apkārtējās pasaules izzināšanā, kādas prasmes un vērtības apgūs, būs atkarīgi viņu mācību sasniegumi vecākajās klasēs un spēja risināt reālās dzīves problēmas nākotnē.

No skolotāja puses projekta darba izstrāde ir rūpīgi jāplāno, ņemot vērā skolēnu intereses, spējas un vajadzības turpmākajā izglītošanās procesā un dzīvesprasmju apgūvē. Tā plānošanā jābalstās uz pakāpeniskuma principu, katrā nākamajā klasē paredzot jaunus izaicinājumus. Tāpat kā ierastā mācību procesā, arī projekta izstrādē skolotājam ir jāparedz sasniedzamais rezultāts, uzvaru liekot uz mācību darbības un rezultātu plānošanas, prezentēšanas, sadarbības un valodas lietošanas prasmju apguvi. Arī attieksmju veidošana ir būtisks projektu darba rezultāts.

Jaunāko klašu skolotājam soli pa solim ir jādemonstrē vēl neapgūtie mācīšanās paņēmieni, sadarbības veidi un pašam jāsadarbjas ar skolēniem plānoto uzdevumu izpildē kā padomdevējam un kā gidam. Projektu darbā svarīgi ir arī iesaistīt skolēnus vērtēšanas kritēriju izstrādē, starprezultātu, galarezultātu un sadarbības procesa izvērtēšanā.

Summary

This study explores project work in terms of the philosophical underpinnings of the teaching and learning process, investigates the opportunities of using project work in lower elementary school, appraises more than 100 teachers' positive experience and considers relevant solutions for pre-service teacher training and in-service professional development. Project work is a form of teaching and learning which is focused on independent, active and constructive learning in cooperation, allows for freedom of choice and awakens learners' responsibility to pursue systematic and independent learning. Project work is chiefly used during project weeks in familiar school environment. The study suggests that fundamental aspects of project work include strategic planning of teaching and learning, teaching and learning through multiple forms of cooperation, and evaluation of the process and learning achievements. The findings have important practical implications for pre-service teacher training in that they can help prospective elementary school teachers develop their competences while studying the theory of project work.

Acknowledgement

The present research has been made with the support of ESF project “Support of Doctoral Studies at Daugavpils University”, agreement o.2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPA/VAA/015

Literatūra Bibliography

1. Barron, B. J. S., Schwartz, D. L., Vye, N. J., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. D., & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7, 271-311.
2. Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*, New York: Random House.
3. Clark, Ed.T.Jr.(1997) *Designing and Implementing an Integrated Curriculum*. Holistic Education Press
4. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
5. Ģirupnieks J. (1931). *Dabas zinību mācīšanas pamati, rakstu krājums red. Ģirupnieks J., Dabas mācības metodika. Metodiski norādījumi un materiāli dabas mācības pasniegšanai*.Rīga: Valters un Rapa. 11-95. lpp. Kagawa, F. (2007). Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability:
6. McKeown, R. (2002). *Toolkit economy education for sustainable development*. Retrieved from <http://www.esdtoolkit.org/>
7. Lapiņa, I., Rudīņa V (1997). *Interaktīvās mācīšanas metodes*. – Rīga. Zvaigzne ABC.
8. Lieģeniece, D.(1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. R.: RaKa, 264 lpp.
9. Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326-339.
10. Obšteins, K.(1937). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Ģenerālkomisija Latvijas Vidusskolas Skolotāju Kooperatīvā.
11. Implications for curriculum change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), 317-338.
12. Pappas, E. & Kander, R. G. (2008). Sustainable engineering design at James Madison University. *Proceedings of 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. U.S.A., 38, 231-248.
13. Pappas, E.(2012) A New Systems Approach to Sustainability: University Responsibility for Teaching Sustainability in Contexts, *Journal of Sustainability Education Vol. 3*
14. Piaget, J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child*, New –York: Orion.
15. Rubana I. M. (2004).*Mācīties darot. Interaktīvas mācības*. – Rīga: RaKa.
16. Дьюи Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика –пресс
17. Выготский, Л.С.(2000). *Психология*. Серия: Мир психологии. - Москва: ЭКСМО – Пресс.-1008с.

Elga Drelinga	Daugavpils Universitāte E-pasts: elga.drelinga@du.lv Tel.: +371 26594557
Lolita Jonāne	Daugavpils Universitāte E-pasts: lolita.jonane@du.lv Tel.: + 371 26495144

THE ROLE OF INTERCULTURAL SIMULATION GAMES IN THE STUDY PROCESS: THE IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE

Eglė Gerulaitienė
Siauliai University

Abstract. *Intercultural simulation games are defined as instructional activities that engage and challenge participants with certain experiences. The use of intercultural simulation games in the study process while developing intercultural competence becomes very essential part of education. The primary prerequisite for development of intercultural competence is multicultural environment and methods aimed at creation or simulation of real-life activity and situation. This article examines the conceptual bases for intercultural simulation games in the study process and its impact or efficacy on the development of intercultural competence. Intercultural simulation games are designed and conducted to develop skills and inoculate participants for future experience in a different or unknown cultural environment.*

Keywords: *intercultural simulation games, development of intercultural competence, Ecotonos, An Alien Among Us.*

Introduction

The increasing role of intercultural simulation games as of educational resource has been noticed with the ongoing introduction of interactive experiential learning. Simulation games imitate real-life situations and allow learners feel as if they participate in real-life situations, experience real-life stress and problems, understand the complexity and implications of the reality. Practical testing and scientific analysis are required to see how the educational innovation changes the process of learning and, thereby, educational institution, interaction between participants of educational process and their roles, new competences it helps develop, as well as differences from other, traditional learning strategies and traditional resources and media (primarily, textbooks). Intercultural simulation games not only bring changes to educational interaction, but also are a certain kind of educational media.

Due to ongoing changes in social, technical, educational and other environment in the modern society, information, knowledge and abilities quickly outdate and the necessity to acquire lifelong learning and new abilities arises (Langner, Kaftan, 1999). According to Longworth (2000), learning as a natural and developing process has to turn into a pleasant and motivating activity, which takes place throughout all life and everywhere, empowering people to develop their personal skills and competences, ensuring self-confidence in the future. Today learning is no longer directly related to the process of teaching or education. The learner's provision with effective teaching aids that correspond to the learning style and needs is emphasized. Thus, it is progressed from the teaching paradigm to the learning paradigm, from knowledge based approach to

competence based approach and from subject based assessment to student based assessment. Traditional conception of teaching and learning is replaced by modern: constructivist learning paradigm, describing learning as a process encompassing qualitative changes in students' thinking, feelings, perception and behaviour and highlighting the student's ability to see, experience and understand processes taking place in the real world and the possibility to create individual knowing, think and evaluate personal development (Teresevičienė et al. 2004; Sahlberg, 2006). The constructivist paradigm emphasizes creation of strategies for learning from personal experience and perception of reflection as an activating precondition of lifelong learning. The constructivist paradigm underlines learning in the natural social activity (i.e., collaborating and solving problems).

Based on the mentioned notion of the change of learning process, a question rises about how to choose the right educational techniques, educational tools and media to satisfy the modern mode of production and consumption and to form new institutional education experience in order to develop creative industries, to become able to create, transfer and buy aesthetic pleasure and pleasure of living, satisfaction and amusement in modern post-industrial society and the new economy. Intercultural simulation games as new techniques and medias of learning/teaching are ascribed with new meaning in this process aimed at overcoming the opposition between work and play by learning through play. It is important to consider how educational institution changes and what happens to the standardized effect of education if play becomes a pedagogical scenario and traditional texts are used in a new way to stimulate playability. The use of intercultural simulation games in the study process while developing intercultural competence becomes very essential part of education. The primary prerequisite for development of intercultural competence is multicultural environment and methods aimed at creation or simulation of real-life activity and situation.

The **aim** of this article is to analyze the role of intercultural simulation games as mediation tools in the study process and its impact on the development of intercultural competence, with reference to practical experience of application of simulation games aimed at education of intercultural competence in the process of higher education. It was studied the potential of simulation games as educational resources in developing intercultural competence by testing 2 simulation games: "An Alien Among Us" (Powers, 1999), "Ecotonos" (Saphiere, 2008).

The methods of the article are:

- 1) conceptual analysis of scientific literature;
- 2) focus group discussions with the students, who were participating in these intercultural simulation games.

The peculiarities of intercultural competence development while playing intercultural simulation games in the study process

Development of intercultural competence is understood as a continuing process that involves such strategies as experiential learning, problem-based learning, collaborative learning, reflective learning and cognitive learning. All these learning strategies are aimed at development of knowledge, skills abilities and attitudes, and at application of prior knowledge in the process of education by creating real or simulated (based on simulation games) intercultural situations. Having performed scientific literature analysis and based on characteristics of constructivist learning paradigm, we have created a model of development of intercultural competence (Figure 1). The primary prerequisite for development of intercultural competence is multicultural environment and methods aimed at creation or simulation of real-life activity and situation.

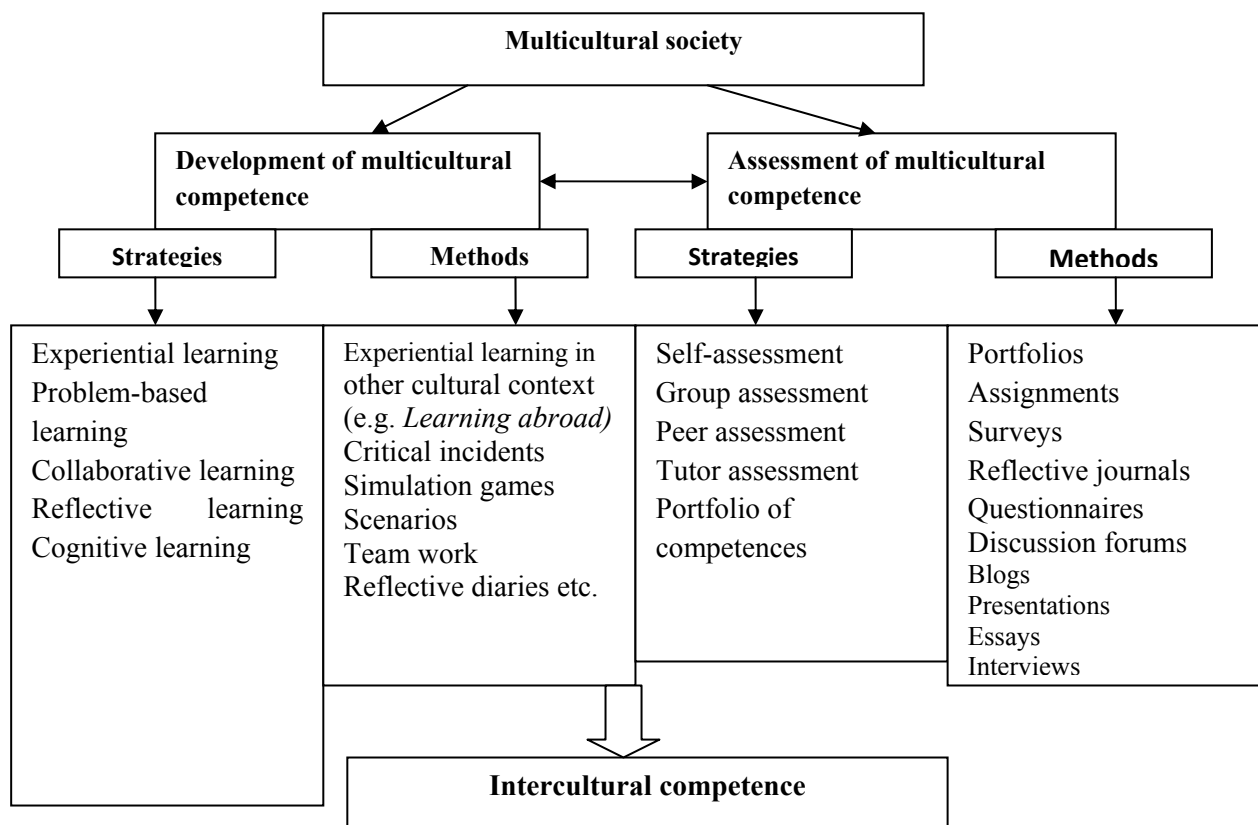


Fig. 1 Model of development of intercultural competence

Active experiential learning is an important source of students' skills as it helps students stop being passive consumers and become active players developing both their skills and values, and attitudes. Students study their own attitudes and values during active learning. According to Meyers and Jones (1993), active learning is comprised of 3 closely interrelated factors:

- 1) **main elements** (speaking, learning, reading, writing and reflection) – all 5 elements imply cognitive activities allowing students formulate target questions and combine prior and newly acquired knowledge;
- 2) **learning strategies** (small groups, group work, simulation games, discussions, problem solving, journaling);
- 3) **learning resources** used by a teacher to encourage and motivate students to join learning activity.

One of the most effective strategies of intercultural learning is experiential learning in different cultural context. Apparently, such learning generally corresponds to real-life situations and problems of cultural clashes; therefore, such situations create possibilities for development of skills abilities, application of knowledge and expression of emotions in real-life context. However, not always and not everyone is given access to opportunities of experiential learning in different cultural context during their studies. This is why conditions for experiential learning should be created in higher schools (by integrating simulation games with representatives of other cultures) when developing the strategy of internationalisation at home. By combining experiential learning with education and assessment methods prompting reflective action activities it becomes possible not only to expand the knowledge, abilities of learners and show expression of their emotions and attitudes to them, but also to watch and assess them, think about own level of competences and limitations. These assessment methods and tools allow assessing metacognitive aspect of intercultural competence, when a learner evaluates his/her own learning process and results.

Intercultural simulation games that have started to be widely used imitate, simulate situations of intercultural environment. Simulation games are certain created imaginary environments with specific rules, created fictional scenarios and roles and certain encouragements and motivations to start the game. According Hofstede, de Caluwé and Peters (Hofstede et al., 2010), there is the confluence of systemic knowledge, practice, emotional involvement, and social embeddedness in simulation games that creates the potential to achieve results that no other methods can match. Preconditions of learning concentrate in the social and emotional aspects. The main aim of such simulation games is to help learners learn how to act in various intercultural contexts, recognize identities of various cultures and specifics of intercultural interaction, experience cultural diversity and benefits and difficulties brought by it by playing the game, feeling the specifics of imagined cultures and experiencing possible situations of cultural clash. Thus, besides the element of play, the element of seriousness of activity is retained by seeking to learn something on a certain topic. Learning during simulation games is a rather difficult process that implies not only certain scenario and appropriate preparation, but also its performance, the process that provides conditions for learning (Figure 2):

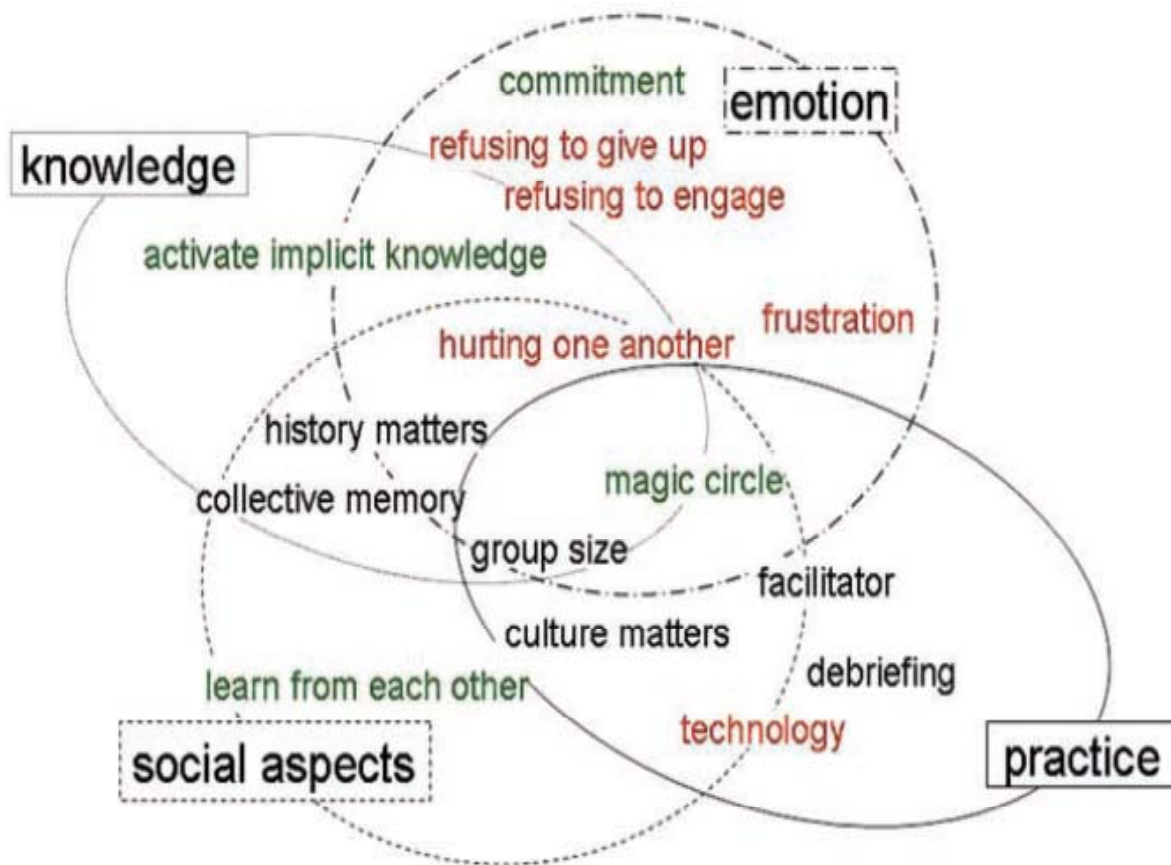


Fig. 2 Essential factors of simulation games (Hofstede et al., 2010).

Intercultural simulation games create multiple opportunities: to learn about oneself and own culture, to learn about others and evaluate one's experience of being with others, to try solve problems raising in the group, to find common solutions after hearing all team members' opinions and commentaries, to rediscover otherness and evaluate the concept of diversity. The main link connecting different simulation games is team work, activities work in separate small groups representing different cultures, organizations, groups/unions of people sharing common interests. The process of imitation created by simulation game implies that the players personally and/or in groups adopt the fictional cultural identity and experience interaction, clash or collaboration between people, groups of different cultural identities. Simulation games involve knowledge (about own/other cultures, geography, modes of behaviour), activity, emotions and social aspects. The most important participants in a game in a broader sense are game designers, facilitators, and players. The game itself should also be included in the list of important elements as a set of rules, game scenario, text and various tools.

According to the authors (Hofstede et al., 2010), successful results of a game are not secured or pre-given, they do not guarantee any pedagogical effect. The game in-the-box may differ largely from the game-in-use. The outcome of the

game is related to certain unpredictability and there is risk to achieve no results, in which case the game fails. Failure may occur in various elements – inappropriate scenario and game rules, unpredicted players' emotional expression, players' cultural background may determine unpredicted results, inadequate facilitation, failed debriefing etc. The process of any simulation game in action is unique – even if the same game is played in different groups, the result will be different because players' experiences, knowledge, attitudes, behaviour rules are different.

Multiplicity and complexity of the rules in intercultural simulation games while creating different fictional cultural identities

One of the main aims of simulation games is to create fictional cultural identities to be adopted by the players and to arrange situations of interplay and clash of the identities. Players play in groups and usually the necessary element of game is implemented – competition between players and groups, struggle for a prize and an award. Fictional intercultural environment is artificially created in the game – players become representatives and advocates of different cultures. Still, it is attempted to conceal the essential information to create the playful element of solving a riddle and the situation of cognitive curiosity. In order to imitate cultural identities and cultural clash, manipulation is used as one of characteristic uses of text in simulation games. To create the space of the game, players are provided with a text providing them with certain information. However, it is not equally easy for all the players to get access to important text, as the use of information is strictly regulated and rationed, not all players have the same possibilities to use the text, texts are differentiated, the text is not necessarily given to players in the same scope or with the same content. This is necessary in order to create different expertise and position of players to achieve different mode of thinking and decision making for creation of stress and frictions, different perspectives in assessment of the same things.

One of the games which clearly imitate the cultural clash between different cultural perspectives is the game called “An Alien Among Us” (Powers, 1999) which was tested. The game addresses one of the most important subjects of intercultural education – diversity. The aim of the game is to create opportunity of the players to make decision on the basis of their assessments of the otherness and diversity by categories – race, profession, age, religion etc. Game mechanism helps develop one of the essential elements of intercultural competences, i.e. ability to compare different cultures, and cultural awareness (according to Byram (1997), cultural awareness is an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries).

Game scenario presents unreal, imagined and even fictional story about a creature called Zor-Zeva from another planet Bora-X5 that chooses 6 humans from 12 to represent the Earth when they are sent to Bora-X5. Players are offered to guess argumentation and choice of the creature Zor-Zeva and give own versions of which of the 12 candidates could be sent to another planet. Players are offered to evaluate the candidates by the criteria of diversity – race, age, health condition, occupation, religion, attitudes. The game provides a complex concept of diversity, aims at helping learners understand the intersectional idea that the categories of diversity (race, age, health condition, profession etc.) in a certain person merge into rather complex combinations, which makes selection of candidates very difficult and ambiguous process. By discussing in groups, the players may decide what information they require and what information is not necessary.

One of the interesting elements of organization of the game process that ensures pedagogical effect is that organization of the game implies separating ordinary players from expert players. The “expert” team of students (about 5 people) receives long texts containing additional detailed explanation about the importance of diversity for the inhabitants of planet Bora-X5. Additional information about diversity expands the knowledge and understanding of the “experts”, they are presented with additional perspective of evaluating and seeing – they know not only about the arguments and interests of the humans, but also the motives and understanding of the aliens from another planet. Unlike other, “non-expert”, participants, these “expert” players know more e.g. they have full information about all the candidates (they have received complete information about the candidates) and they do not need to “buy information”, count and save points. Decisions made by the “expert” team later become the basis for evaluating other teams. “Non-expert” teams (the majority of the players) are not provided with texts about importance of diversity and possible perspective other planet may have. Hence, this “non-expert” group becomes a “natural” groups of representatives of the humans: they are what they really are – the humans of the Earth. The only text this group possesses is a brief explanation about the intentions of the aliens to select humans and an empty table of candidates.

However, in the case of held game sessions, though the so-called team of experts was given more information and broader perspective of cultural assessment and understanding of the importance of diversity as planned by the creators of the game, they still failed to fully avoid the “ethnocentric perspective” of the humans on the Earth. Both the “experts” and the “non-experts” defined the category of occupation as the highest priority of candidate selection (what seemed important to the humans for the trip to another planet to be useful) and failed to evaluate the categories of diversity that would be important to the inhabitants of another planet. Decision about the candidates made by all of the groups of students was not in favour of and, we could say,

discriminatory towards people of certain ages and weaker health. Thus, though the “expert” group’s knowledge about the diversity expanded, they did not rise to a higher level of intercultural competence in their decision making. Trying to end the game and achieve the desired pedagogical effect, teachers held discussion with the students on the importance of diversity during the debriefing stage. This means that teachers as the ones who can create the zone of proximal development must use this opportunity during debriefing if the result is not achieved as planned during the game (by turning other students into more capable and more competent peers).

Another text used to create and imitate cultural clash can be found in the game of “Ecotonos” (Saphiere, 2008). The aim of the game is to make decisions based on diversity and way of thinking of other cultures and, by communicating in groups, provide students with possibility to experience various emotions in solving a given problem. According to the game scenario, players face an imagined, fictional plot without any particular introduction. The plot is presented in game cards; the players are divided into two or three groups/cultures. Groups of players are divided into fictional cultures – Zante, Delphinus, Aquila with different values and modes of behaviour. Players are offered to detach from their real cultural identities and adopt another, fictional, identity.

Teams are provided with cultural rule cards of general nature related to cultural dimensions and general features. Each group discusses and agrees on how they will enact their rules. Hence, the cards provide guidelines that must be followed by the players as the basis to communicate and collaborate with other cultures without knowing their rules in order to solve the given problems.

Players create more detailed rules of their cultures e.g. time planning, non-verbal behaviour, understanding of leadership – who could become the leader, how decisions are made etc. Players of each team, “culture”, also create a story about their culture, a myth symbolizing their culture, a legend regarding how the culture was created. Storytelling is a very powerful tool, and helps the groups solidify. Later participants perform acculturation exercises – practice their rules and become accustomed to their cultures. At the beginning of the game, players feel uncomfortable as they transform into representatives of different, possibly inexistent culture. However, in the course of the game they get accustomed, start having fun believing that it is quite entertaining to behave as never before. After acculturation, each group is given a task (such as building a bridge or solving a case study) to work on, using their cultural rules. Before the groups are able to fully accomplish their task but after they are well into working on it, some participants are asked to move to another group, thus creating multicultural groups. The final step of the simulation is the multicultural problem solving, when participants attempt to complete their tasks in mixed groups. Players find themselves in extreme situation once again and they have to solve the situation together with representatives of other group, i.e. culture, who bring their culture

rules with themselves and mess up the already routine identity. Creators of the game hope that once they mix cultures, players will hold to their original cultural rules with surprising rigidity.

In their attempt to jointly solve the problem (both of Zante and Delphinus cultures), the players face new feelings and emotions, unwillingness to accept other culture's proposals, rules; players tend to seriously argue and neither group wishes to compromise understanding that losing own identity once again would be very painful. The outcome of the game of "Ecotonos" differs from the one of "An Alien Among Us". No final winner is chosen during the game of "Ecotonos".

According to Fowler and Pusch (2010), this intercultural simulation game focuses on:

1. how to achieve resolution when there are many ways to approach and solve the problem;
2. the impact of culture on any situation;
3. the need to reach solutions using the collective intelligence in a diverse group.

This game develops important elements of intercultural competence, such as ability to compare different cultures, ability to act in different cultural contexts. Important role is ascribed to abilities of conflict and problem solving, as well as personal characteristics, as the aim of the game is still to suddenly disbalance the players who find themselves in a very safe created fictional environment and introduce people of other cultural behaviour into that environment, at the same time splitting the groups and leaving no space for development of their created cultural identities. Thus, though there is no winner of the game, the major achievement is finding common solution to the given problem or conflict in multicultural environment and the feeling of common team pride.

Ecotonos implies the creative task of text creation and storytelling. Students learn not only to understand the text of culture through description and artefacts, but to be the creators of their stories, the authors of the fictional culture, the creators of their new identities.

Conclusions

Successful learning process is related to favourable educational environment, which distinguishes itself by high level of responsibility, possibility to express autonomy, access to necessary resources, tolerance for failures and quality feedback, enhancing students' belief in their abilities and encouraging students' motivation.

During practical testing of simulation games, it was noticed the potential of simulation games to educate important elements of intercultural competence and particular features of simulation games as of educational resources. These means help turn learning into play, which is a necessary component of cultural activity

that reduces the gap between creative activity and rigorous and serious work, which would basically match the nature of modern post-industrial society. Intercultural simulation games are oriented towards decision making skills and abilities to act in intercultural environment rather than knowledge (as emphasized by traditional educational text). A feature of simulation games as of educational resources and medias has been uncovered – organization of game implies text manipulations (concealing part of text, differentiating access of player groups to important texts) in order to artificially create cultural differences and cultural clashes, create different knowledge and understanding of the players. Intercultural simulation game as a unity of rules, texts and organization steps becomes a specific mediation tool that develops improvement of intercultural competence if certain interaction between participants (players and facilitators) is established. Intercultural simulation game forms different positions of players and facilitators, allows forming intercultural skills during interaction with facilitators (teachers) and more knowledgeable peers.

Bibliography

1. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
2. Fowler, S.M., & Pusch, M.D. (2010). Intercultural simulation games: A review (of the United States and beyond). *Simulation & Gaming*, 41, 94-115.
3. Hofstede G.J., Caluwé de L., and Peters V. (2010). Why Simulation Games Work—In Search of the Active Substance: A Synthesis. *Simulation & Gaming*, 41(6) 824– 843.
4. Langner, A., Kaftan, N. (1999). Rethinking Knowledge – Labour. *Education and Business in the Knowledge Society*. Convention Booklet. OFW.
5. Longworth, N. (2000). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
6. Meyer, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Powers, R.B. (1999). *An Alien Among Us: A Diversity Game*. Intercultural Press.
8. Sahlberg, P. (2006) Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(3), 259–287.
9. Saphiere, D.H. (2008). *Ecotonos: A Multicultural Problem Solving Simulation*. Intercultural Press.
10. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.

Eglė Gerulaitienė	Siauliai University Lithuania E-mail: e.virgailaite@cr.su.lt
--------------------------	--

EDUCATIONAL INSTITUTION AS LEARNING ORGANISATION

Izglītības iestāde kā mācīties spējīga institūcija

Iveta Kāposta

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *An educational institution by its structure, the mission and the mission and the composition of the staff and their competencies, as well as requirements on the quality of the education likely are according of the learning organization characteristics. Learning organization and its influence could be seen from various development levels: global, regional, organizations, teams, individual. For all the schools in Latvia now is a very important regional and organizational level.*

The school to be created as a learning organization, has everything necessary objective conditions. Empirical research shows that the learning environment for teachers in schools are provided, but required for school leaders using the learning outcomes target-based school development, and also make it visible to the teachers themselves.

Keywords: *individual career development; learning organization; learning environment; organization development; school.*

Introduction

Our society is focused on success. Competition is inherent in all areas. First of all, is focused on results, and are not always respected the human and his needs, and human contributions are often becomes significant only when the best performance is obtained. For some time, the management of the economy is able to learn a concept known as a learning organization; many institutions have helped to solve a sudden development of competition among workers. Many Latvian educational institutions still raises the question of their existence. School as a learning organization of creation could be one of the most real opportunities to ensure its existence.

Goal: described the school as a learning capable organization of objective and subjective factors.

Methods: literature analysis, questionnaire analysis.

So far, there have been numerous studies on learning organizations and able to create the conditions and principles. Mostly they relate to business. Are identified and described a number of organizations features, principles and conditions for the existence.

The learning capable organization has the basic principles (Organisation Lernende Kontinuierliche Organisationsentwicklung):

- Readiness to review and modify or improve the organizational structure;
- Learning as a value. (If people are willing to learn, they are motivated to try something new to learn and help others (colleagues));
- Every learn process and the results are valuable. Everyone deserves to be equally valued.

- Different ways of thinking and perception of increased choice.
- The best creation of ideas develops during communication time. Cooperation has more opportunities and benefits of competition.
- An important part of the learning culture is an objective self-assessment. Learning from mistakes is creating new opportunities and achieve a significant success.
- Requires regular feedback.

Looking through these principles can safely be claimed that they are suitable not only for the economic sector, but for all kinds of organizations and institutions that are thinking about sustainable development. Since many Latvian schools still raises the question of the existence of the school as learning capable organization of building could be one of the most real opportunities to ensure its existence.

The learning capable organization and its impact could be seen from various development levels: global, regional, organizations, teams, individual. Analyze of various authors (Oderheim, 2010, Montano, 2005; Kalve, 2012) vision of the learning capable organization of the importance and need, you can specify the key benefits at each level (see Figure 1.).



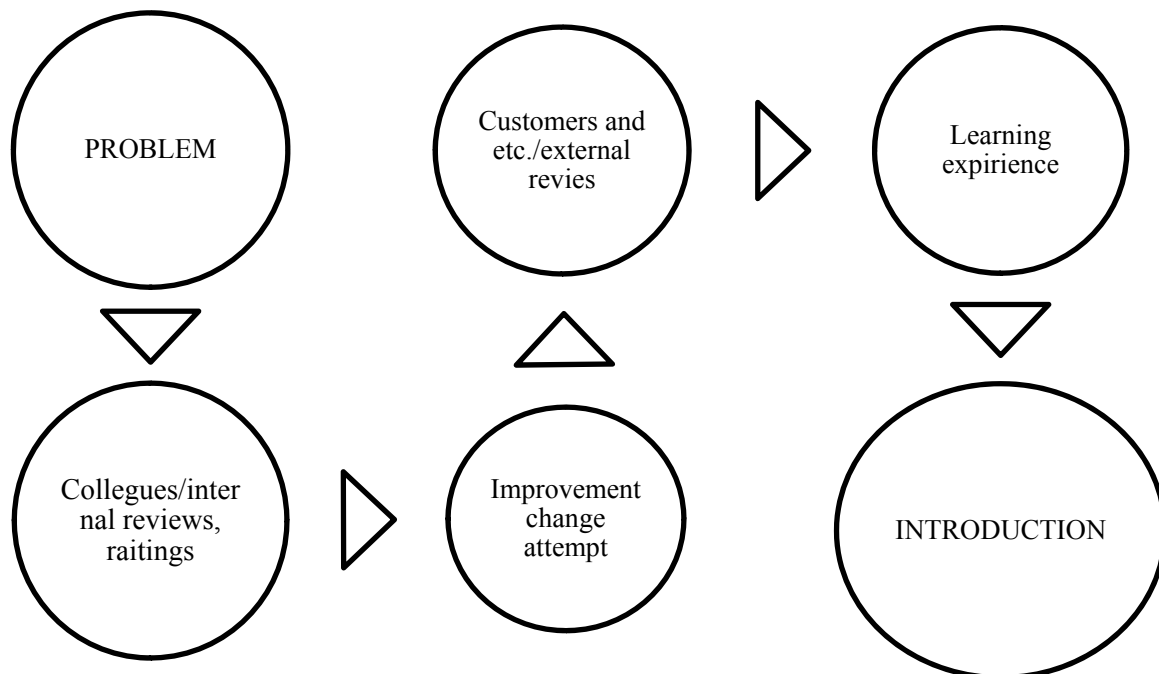
Fig. 1 Learning organization influences
1.att. Mācīties spējīgas organizācijas ietekme

As employees of the institution has different experiences, ideas and a different perspective on the working methods to achieving those objectives, the training organization provide an ideal platform to encourage and support each employee's varied learning

So learn to position the organization based on the organization's learning culture and learning in relation to the promotion of the organization. This means that the

organization has a system in place that promotes and provides employee learning and employee learning is associated with innovation and organizational goals.

I.Kalve (Kalve, 2012), talking about innovation and the management in organization refers to J.Boonstra (Boonstra, 2004) research, where it is stated that the organization is important to create a "fearless" internal culture - understanding the changes and challenges are inevitable as soon as possible to the notice to be carried out and "noticed" is not necessarily to be the driver, or even an employee of the organization: the relevant information can be obtained from both the internal and the external environment (see Figure 2). In this case, the most important thing is trust and cooperation in a common goal: the development of the organization. But it becomes a common goal only if employees feel that they belong to the organization.



*Fig. 2 Collaborative model of organization development (from Boonstra, 2004)
2.att. Kopdarbības modelis organizācijas attīstībai (pēc Bonstra, 2004)*

Two of the most important aspects of innovative activity in a favorable psychological climate and employee growth. They should not be left on its own. (Kalve, 2012) So, the only targeted the planning and conduct outlined above aspects will help the authority to establish and develop a learning organization capable of.

At the same time it is necessary to arrange the physical environment: facilities, resources (books, IT resources, etc.) for staff to learn.

Planning and implementation of specific development projects, difficulties can arise: what network; way to do it, or what to do, and if the network is unable to maintain himself. Wriebe (Wriebe, 2001) recommends that these problems

through corporate governance, he said that such problems can be addressed from the perspective of management control context: control means replacing the context of management tools (look Table1).

Table 1

Contextual control of selected components (Wriebe, 2001)
Konteksta kontrolei izvēlētie komponenti (Wriebe, 2001)

Components	Features / Criteria / Autonomy
Breeding Policy	Loyalty, reputation, choice of partners, decision making, personnel policy
Structure	Networking, shared responsibility, allocation of resources, dependence on resources
Indirect support for achievements	division of tasks, the risk of breaking, award
Competency Management and Information Policy	Special skills and general competence combining the concept of co-operation
Communication policy	socialization and group effects, system identity

M. Zilaisgaile (Zilaisgaile, 2010) points out that the school change facilitators are teachers. They each have their own ideas and vision, but occasionally they are necessary to verify the correctness of their ideas and share their knowledge about their successes and failures. This occurs both within their school or meeting with colleagues from other schools.

One of the learning organizations able to describe, is the fact that it is a place where each one contributes to the worker or the associated human learning. It has developed its own teaching and learning within the tradition. At school, the main feature of this condition for the implementation of methodological work. As written A.Shmith (Šmite, 2004), the methodological work of the teachers is a systematic group-time collective and individual efforts are geared towards teaching the scientific, theoretical, pedagogical psychological development, the teachers' cultural and professional development. Unfortunately, this explanation is a tendency to believe that only needs a teacher as a fulfillment of an individual, and in no way emphasized the individual's contribution to innovation in the creation and implementation of the institution and the institution's goals, mission and vision. Such methodological understanding from both the teachers and the heads of educational institutions and their deputies in education (it is their job one of the directions of methodological management) shows Latvian studies (Krumina, 2012; Stankevica, 2011, Egle, 2010, etc.). One explanation could be methodological understanding of the school could be found in the claim that their pedagogical skills development and continuing education is the responsibility of a teacher, but this has no normative documents which determine the lack of emphasis on teacher training for school development.

Methodological organization of work at school is different. It depends on the size of the school, teaching composition, methodological competence organizer and other objective and subjective factors. A. Smith (Šmite, 2004) created a large potential methodological service departments and their characteristic feature list. Of course, every school all the items on this list are not possible and not necessary, but there are also those that are inherent to all schools, such as the Pedagogical Council, methodical commission, project groups, etc..

In order to understand the situations in Latvian schools are able to learn the organization, was a survey of teachers randomly selected schools. School was different in detection and founder of both staff and pupils. The study involved 286 teachers from 6 schools. Teachers were asked to complete two questionnaires, which were assessed your educational institution.

The first questionnaire teachers were asked to evaluate the learning environment at school 7-point scale (1 - very bad; 7 - excellent) by several criteria: physical environment, teaching resources, learning promotion, information dissemination, evaluation, exposure, creativity, and assistance and support standards. Averages were calculated for each criterion. Results shown in Figure 3. Of course, that each of the surveyed teachers expressed their subjective views on the extent to which he felt the school provided opportunities to learn. There were instances those one school teachers the same criteria are evaluated drastically different. Therefore, the study should be continued, resulting in the gathering and analysis and objective indicators for each school. However, according to form aggregates: their employees opportunities to learn at work good enough, so it can be concluded that an individual's learning in schools is to promote and ensure adequate.

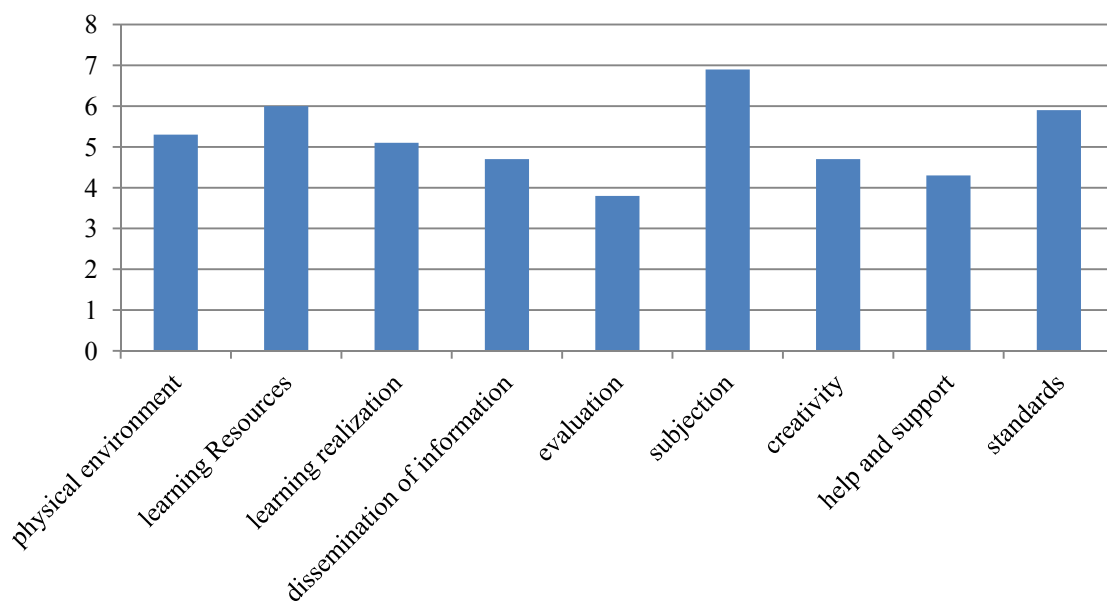


Fig. 3 School environmental assessment
2.att. Skolas mācību vides novērtējums

The second questionnaire was to find out how teachers are learning to see their relationship with the school and the current strategic needs and school development. Here respondents 4-point scale (1 – not fit; 4 – full fit) assessed driving training school for the development of the following criteria: teaching relationship with the school's strategic objectives, learning planning, learning objectives setting, employee involvement in development projects, training team building, learning promotion methods, learning results are compiled and analyzed. Also in this case were calculated averages. The results are summarized in Figure 4. As can be seen, unfortunately, the surveyed teachers see a relatively weak link between their learning and the school's strategic development, as well as they do not feel the driver activity that is focused on each employee's learning and the results of school development. Here, however, not to say that school leaders do not use your school teachers learning development. It is possible that at least part of the school activities were not sufficiently emphasized.

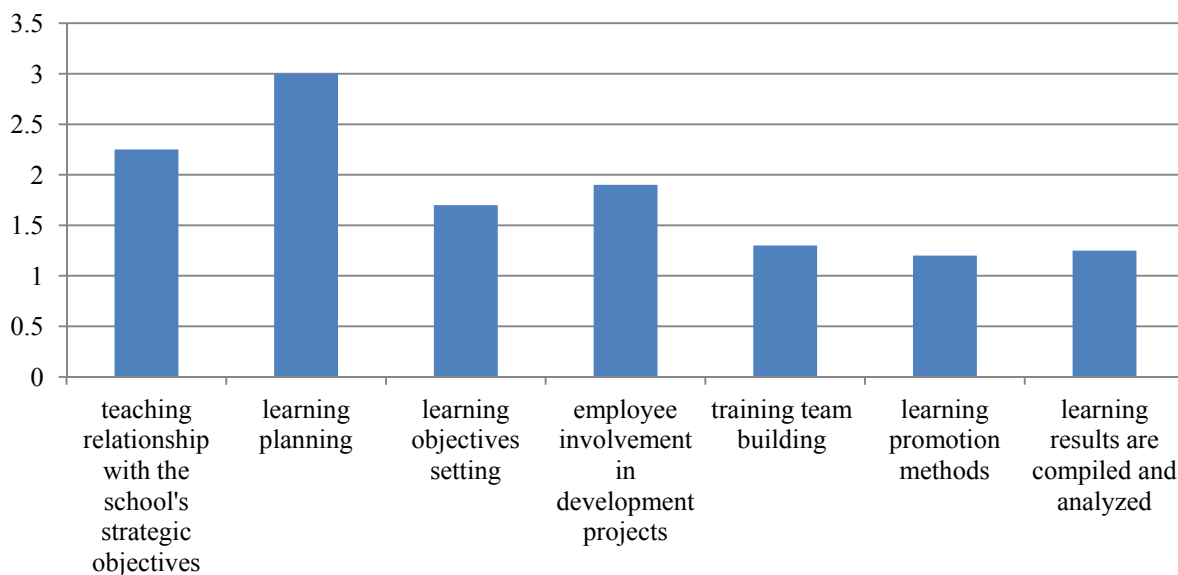


Fig 4 Learning management in the School
4.att. Mācību vadīšana skolā

Express studies suggest that the Latvian schools, both objective and subjective conditions to study the establishment of a capable organization. However, it is probably safe to say that each school is really able to learn the organization, even when most or all of the conditions are met. There is a need for leaders to draw more attention to the school as a learning organization capable of design and development.

Conclusions

1. Latvian schools are able to learn all the formal conditions for the organization: units of competence, the environment and more.
2. Not all the school leaders and teachers of its sustainability and innovation associated with learning capable organization.
3. Not all school management is focused on creation of learning capable organization.
4. School leaders should pay more attention of developing schools as a learning capable organization.

Summary *Kopsavilkums*

Izglītības iestāde pēc savas uzbūves, misijas un darbinieku sastāva un viņu kompetencēm kā arī prasībām pēc tajā īstenotās izglītības kvalitātes visdrīzāk atbilst mācīties spējīgas organizācijas pazīmēm. Mācīties spējīgu organizāciju un tās ietekmi var aplūkot no vairākiem attīstības līmeņiem: globālā; reģionālā; organizācijas; komandas; individuālā. Skolām patlaban ļoti svarīgs reģionālais un organizācijas līmenis.

Principi, kas izvirzīti mācīties spējīgai organizācijai biznesa vide, attiecināmi uz visu jomu iestādēm un organizācijām, tāpat, arī uz izglītības iestādēm.

Skolā galvenais līdzeklis šī nosacījuma īstenošanai ir metodiskais darbs.

Eksprespētījums parādīja, ka Latvijas skolās gan objektīvie, gan subjektīvie nosacījumi mācīties spējīgas organizācijas izveidei pastāv. Tomēr nav iespējams droši apgalvot, ka katra skola tiešām ir mācīties spējīga organizācija pat tajos gadījumos, kad visi vai lielākā daļa nosacījumu ir izpildīti. Ir nepieciešams, lai vadītāji pievērstu lielāku vērību skolas kā mācīties spējīgas organizācijas izveidei un attīstīšanai.

Bibliography

1. Boonstra, J.J.(2004). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. Chichester: Wiley.
2. Egle,I. (2010). *Pedagogu profesionālā pilnveide skolas metodiskajā darbā*. Maģistra darbs. RPIVA, Npublicēts materiāls, 95 lpp.
3. Kalve,I. *Kā jums ar inovācijām?* www.biznesam.lv/?sub=publications&id=221, (accessed on 14.02.2013).
4. Krūmiņa,L. (2012). *Metodiskā darba organizācija mazskaitliskā un daudzskaitliskā vidusskolā*. Maģistra darbs. RPIVA, Npublicēts materiāls, 105 lpp.
5. *Lernende Organisation Kontinuierliche Organisationsentwicklung*, <http://www.4managers.de/management/themen/lernende-organisation/> (accessed on 15.02.2013).
6. Montano,B. (2005). *Innovations of Knowledge Management*. Georgetown University. IRM Press. Hershey, London, Melbourne, Singapore.
7. Oderheim,V (2010). *Teamarbeit in der lernenden Organisation Schule*. Martin-Wagenschein-Preis, Kassel.

8. Stankeviča, E. (2011). *Metodiskā darba organizēšana mazskaitliskās un daudzskaitliskās izglītības iestādēs*. Maģistra darbs, RPIVA, Npublicēts materiāls, 88 lpp.
9. Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. Pedagoģiskā padome. Metodiskais darbs. Pieredze. (2.daļa)*, Raka, Rīga, 219 lpp.
10. Zilaisgaile, M. (2010). Pārmaiņas ir ceļojums. *Skolotājs, Nr.1. (37)*
11. Wriebe, C. M. (2001). *Netzwerkstrategien als symbiotische Kooperationen: eine konzeptionelle, effizienztheoretische und kartellrechtliche Analyse*. Frankfurt a. M., Campus Verlage.

Iveta Kāposta	Riga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083 e-mail: iveta.kaposta@rpiva.lv Phone: +371 29132756
----------------------	---

THE EVALUTION OF THE CHANGEABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF LATVIA RURAL SCHOOLS

Latvijas lauku skolu mainīgās izglītības vides attīstība

Irena Katane

Institute of Education and Home Economics
Latvia University of Agriculture

Inese Jurgena

Riga Teacher Training and Educational Management Academy,

Anna Laizane

Institute of Education and Home Economics
Latvia University of Agriculture

Abstract. *Nowadays Latvian rural schools function under the conditions of constantly changeable environment, where the process of self-development is observed. Due to the influence of economical, demographical and social crises the problem of the sustainability of a rural school as the educational environment has become urgent in Latvia. The sustainability of rural community and its cultural environment also considerably depends on the sustainability of a rural school. The educational environment of rural schools has been studied by the authors of this article for many years, providing the multi-dimensional point of view. The research results enable to draw a conclusion that very important changes have taken place in the educational environment of research base schools. In outcome rural school of general education becomes a multi-level, multi-component and multi-functional educational environment in the countryside of Latvia that strives by help of education to promote the development of the pupil as a personality as well as the development of the local rural community.*

Keywords: *changeable educational environment, evaluation, rural schools, sustainability.*

Introduction

Ievads

Since the end of the 20th century and the beginning of the 21st century Latvian rural schools function under the conditions of constantly changing environment, where the process of self-development is observed. Nowadays, due to the influence of economical, demographical and social crises the problem of the sustainability of a rural school as the educational environment has become urgent.

Nowadays a rural school as a self-developing environmental system faces a choice: either to change and exist, ensuring its viability nowadays and sustainability in the future perspective, or not to change at all, waiting for better times to come and instructions “from above”, thus endangering its existence and exposing itself to the risk of liquidation.

A rural school has to find the most appropriate developmental perspective for its internal resources under the conditions of surrounding environment, to develop a suitable model of educational environment for the specificity of the cultural

environment of rural community and that of the rural school, respecting the interests and needs of all inhabitants of rural community.

The aim of the article is to publish our empirical research, namely, the results of internal expertise of the educational environment of rural schools in Latvia.

Methodology of Research *Pētījuma metodoloģija*

We based our research on *the ecological approach in education*. It is possible to identify several directions in the philosophically methodological substantiation of our experimental research, grounded on three views on a rural school: 1) *rural school as a viable, self-developing, self-organizing and self-assessing system of educational environment*; 2) *rural school as an open humanistically target oriented lifelong education environment for sustainable development of community*; 3) *rural school as a learning organization to change and develop*.

These three views on rural school are based on: 1) our personal experience and observation; 2) the results of our theoretical research (Katane, 2007; Katane, Laizane, 2009); 3) the results of previously carried out studies (Katane, 2006a; Katane, 2006b; Katane, Laizane, 2011).

Our empirical research, the results of which we would like to present in this article, consisted of several stages.

- Preparatory stage: 1) the development of the methodology for the evaluation of the educational environment of rural schools, including the development of the system of evaluation indicators (in total 54 indicators - the indications of the educational environment of a rural school); 2) the creation of the sample of research base schools; 3) the choice of experts at each school (Research workers: I. Katane, A. Laizane).
- The internal expertise of rural schools (Research workers: I. Katane, A. Laizane).
- The aggregation and processing of data (Research workers: I. Katane, A. Laizane).
- The analysis and evaluation of the research results and the presentation of the research results in various seminars, scientific conferences and other events and publications (Research workers: I. Jurgena, I. Katane, A. Laizane).

The aim of research: the evaluation of the fluctuation of the educational environment of rural schools, viewed from different aspects within the period of time: 2008 - 2012, by experimentally approbating the developed methodology for the evaluation of the educational environment of rural schools.

Research methods: 1) data obtaining methods (the internal expertise of the educational environment of rural schools); 2) *data processing methods* (Binomial Test; Sign Test; the verification of qualitative correspondence by means of χ^2 criterion, using SPSS 17.0).

The base schools of the experiment (6 secondary schools and 25 basic schools; in total: 31 schools) represented all 4 culturally historical regions of Latvia: Kurzeme, Latgale, Vidzeme and Zemgale.

Results of Research *Pētījuma rezultāti*

The Results of Primary Data Processing.

At the beginning *the primary mathematical processing* was carried out using Binomial test with the aim to define the coefficient of proportion of indications of educational environment of rural schools (2008/2009-2010/2011). Comparing the coefficient of proportion of every indication of 2008/2009 school year with every indication of the coefficient of proportion of 2010/2011 school year, positive and negative differences were gained.

All indicators were divided into four main groups after primary processing of data and analysis of results:

- positive difference indicator group (39 indicators) that points out that the coefficient of proportion has increased in 2010/2011 school year in comparison with 2008/2009 school year;
- negative difference indicator group (5 indicators) that points out that the coefficient of proportion has decreased in 2010/2011 school year in comparison with 2008/2009 school year;
- an indicator group (6 indicators) that points out that there are no changes in the coefficient of indications of indicators of 2010/2011 in comparison with 2008/2009 school year;
- an indicator group (4 indicators) that points out indications that are not found out in the educational environment of rural schools both in 2010/2011 school year and 2008/2009 school year.

After the primary processing, analysis of results and evaluation it was learnt that 44 indicators out of 54 testify that there occurred changes in the period of time of 3 study years. *That means that there are statistically more indications that point at the fluctuation of educational environment of rural schools than indications that did not take place (6 indicators) or that were not found out at all (4 indicators).*

The results of primary data processing that refer *to the first main group of indicators*, show that there is a characteristic fluctuation with an increasing tendency of educational environment of rural schools because the coefficient proportion has increased in the time of three school years. The authors have formed six indicator subgroups that show on-going changes in the educational environment of rural schools with this positive difference. Some indicators from the first main group were included into some subgroups of indicators because they characterize educational environment of rural schools from different

aspects and draw attention to some on-going processes in the educational environment of rural schools.

1. *Subgroup of rural school as a viable, self-organizing, self-developing and self-assessing system of educational environment.*

The number of schools increases that can be called self-organizing, self-developing and self-assessing systems of educational environment that try to provide their viability on balance with changeable outer environment and its sustainability in the future perspective.

2. *Subgroup of rural school as a learning organization.*

Some changes in the educational environment of rural schools delight because they stress out the fact that more and more rural schools provide their viability in the hard demographical and economical conditions as well as sustainability in the future perspective, become learning organizations.

3. *Subgroup rural school as an educational environment of multi-functional community.*

The biggest subgroup of the first main group of indicators is formed by 10 indicators and that prove that rural schools change into multi-functional systems of educational environment or multi-functional centers in the countryside.

4. *Subgroup of structure of rural schools educational environment.*

Obtained results in the way of inner expertise enable to draw conclusion that rural schools gradually change into multi-functional centers that are opened to the whole community as well as reorganization that was carried out on the level of municipality has brought in some changes in the educational structure of rural schools.

5. *Subgroup of rural school of audience and educational offer.*

Rural schools turning into multi-functional educational environment has increased their audience in the life-long context. Rural schools offer education not only to pupils, but also to the whole community, int.al. family education, adult's education, teachers' education.

6. *Subgroup of rural school as a humanistic, target oriented pedagogical environment.*

High indicators of the coefficient of proportion were obtained both in 2008/2009 and 2010/2011 school years that have increased in the time of 3 school years. That means that a humanistic, target oriented pedagogical environment is already characteristic in the long period of time.

The results of the expertise show that there is a less number of rural schools in 2010/2011 school year in comparison with 2008/2009 school year, for example: where pupils study from concrete local municipality as well as from other municipalities because pupils' parents and children have chosen the environment of this school as the most suitable for development of a child; in cooperation with the medical staff of municipality, the rural school organizes medical check-up for schoolchildren once a year; is awarded recognition status (for example, Eco school) etc. ***The indicators of this second main group*** also

indicate that there are on-going changes in the educational environment of rural schools in the period of time of 2008/2009 - 2010/2011 school years.

After the primary processing of data it was found out that there are some indications that are and were characteristic to the educational environment of rural schools. That is proved by the high results of the coefficient of proportion of the period of time of three years that has stayed without any changes. The indications are the following: 1) individual programs are worked out in order to integrate youth, who exceeded the age of schoolchildren of the primary school and who could not obtain compulsory education due to some reasons; 2) it is characteristic for a rural school to organize learning outside premises in natural environment (excursions, learning that is connected with observation and research organized outside school's premises etc.); 3) the environment of rural school provides the development of talented children according to their interests, needs, abilities and possibilities; 4) rural schools' pupils succeed not only in a school's daily learning process, but take part in various events of district and state - olympiads, expositions competitions, contests and etc.; 5) rural school improves the material technical base that provides an informative development of schools environment; 6) rural school develops and arranges its physical environment (rooms, premises), for example, renovation, modernization of rooms etc. These indicators form *the third main group*.

In the way of inner expertise it was found out that many indications that were characteristic to the educational environment of 2000 till 2005 school years were not observed in the educational environment of rural schools in 2008/2009-2010/2011 school years, for example, nowadays rural schools don't solve transport questions that pupils are delivered to school and back home; rural school takes care about children qualitative catering, providing ecological clean products, using delicious, warm meal in preparing dinner; a democratic educational environment of rural school provides pupils' self-determination, i.e. pupils active activity in self-government. It is *the fourth main group of indicators*.

Also these research results show that fluctuation of educational environment exists in the longer period of time. But there should be marked that such fluctuation of educational environment of rural schools should be further researched in order to find the reasons of nonbeing of such indications.

Having performed the primary data processing, as well as having analyzed and evaluated the obtained results, we could draw a conclusion that *the changes in the educational environment of Latvian rural schools take place in many directions*.

The Results of the Second Processing Stage of Acquired Data of Research.

The second processing stage of acquired data of research deals with the data secondary processing for obtaining the conclusive statistics. It was important not only to establish the fluctuation in the educational environment of rural schools, but also to find out, how significant are these changes that had taken place

during three study-years (2008/2009 – 2010/2011) in the educational environment of research base schools (Sign Test; SPSS 17.0). The hypotheses were advanced.

H₀: there exists an unanimity between sampled population of expert of concrete indications of educational environment of a rural school of 2008/2009 and 2010/2011.

H₁: there does not exist an unanimity between sampled population of expert of concrete indications of educational environment of a rural school of 2008/2009 and 2010/2011.

Table 1

Results of the Sign Test (SPSS 17.0)
Zīmju testa rezultāti (SPSS 17.0)

Constant and changeable indications	Number of indications	Conclusions of results of secondary processing of data
Constant or unchangeable indications	21	Exists <i>excellent</i> unanimity between linked indications of sampled population.
	3	Exists <i>good</i> unanimity between linked indications of sampled population.
Total:	24 indications	
Indications in unsubstantial change	11	Exists <i>moderate</i> unanimity between linked indications of sampled population.
Total:	11 indications	
Indications in statistically substantial change	8	<i>There are marked changes between</i> linked indications of sampled population.
	7	<i>Exist very substantial changes between</i> linked indications of sampled population.
Total:	15 indications	

We summarized the obtained results in the table (see Table 1).

In our research in the analysis of conclusive statistics and evaluation a *moderate unanimity* was used as the boarder division between correlation and features of difference, when changes were found out in the educational environment of rural schools in the primary processing of data, but conclusive statistics proved, that these changes are not substantial.

After such way of summarization of results of the last stage of research there was carried out the mathematical processing checking an assumption: indications in the educational environment of rural schools are divided into two groups: 1) indications that in the time of three school years stayed unchanged (constant indications; in total 24 indications); and 2) indications that changed (these indications testify about changes in the educational environment of Latvian rural schools; in total: 26). The processing of data was carried out, checking the concordance of indications selection with a defining test χ^2 criteria in SPSS software. The hypotheses were advanced:

H_0 : constant number of indications is equal with the number of indications of educational environment of rural schools that are changeable ($n_i = \hat{n}_i$).

H_1 : constant number of indications is not equal with the number of indications of educational environment of rural schools that are changeable ($n_i \neq \hat{n}_i$). (see Table 2, Table 3).

Table 2

Results of the Test χ^2 criteria
 χ^2 kritērija testa rezultāti

	Observed indications N	Predictable division N	Difference
Constant indications	24	25	1.0
Indications that change	26	25	-1,0

Table 3.

Obtained Values
Iegūtās vērtības

	Values
χ^2 criteria (Chi – Square)	0.080
freedom degree (df)	1
p – value (Asymp.Sig.)	0.777

From critical value table was read that with the materiality level $\alpha=0,05$ and freedom degree $df=1$ Chi – Square criteria value is: $\chi^2 = 0,08 < \chi^2_{0,05;1} = 3,84$; but $p=0,777 > \alpha=0,05$. That indicates that bifurcation processes take place in the educational environment of rural schools: 1) the specificity of educational environment of rural schools is saved; 2) innovative search and process of changes take place in the educational environment of rural schools. Having performed the secondary data processing and the analysis and evaluation of obtained results, we drew a conclusion that there exist significant differences between the evaluation given by experts in the study-years 2010/2011 and 2008/2009, which shows that *very significant changes have occurred in the educational environment of research base rural schools within three years.*

Conclusions
Secinājumi

- Nowadays modern rural schools as the self-developing, self-evaluating, self-organizing and open systems of educational environment: 1) improve the quality of all the components of their educational environment; 2) offer life-long educational opportunities to the rural inhabitants near the place of their residence; 3) accept responsibility for their and the local community's sustainable development within the modern changeable environment; 4) try

to find new models of their environment, new, unconventional trends and priorities, didactic models of its development, possibilities to enlarge their target audience, 5) increase the number of programmes and additional functions of formal and non-formal education by extending the age limits of their target audience and thus complicating their structure.

- The distribution of the constant and fluctuating qualities of the educational environment of rural schools is even. It shows that *the bifurcation process* takes place in the educational environment of Latvian rural schools: 1) the specificity of the educational environment of rural schools is being preserved (it is proved by the constant indications of the educational environment of rural schools); 2) at the same time the search for innovations and the *fluctuation process* takes place in the educational environment of rural schools (it is proved by the indications of the educational environment of rural schools that have emerged only in the study-year 2010/2011, but were not established in the study-year 2008/2009, as well as the indications that were present in the study-year 2008/2009, but were not established in the study-year 2010/2011).
- There has been a great diversity of the educational environment of rural schools in Latvia. In the interaction process with outside heterogeneous educational environment quantity and qualitative changes take place in the educational environment of modern rural school. In outcome *general education school* becomes a multi-level, multi-component and multi-functional educational environment in the countryside of Latvia that strives by help of education to promote the development of the pupil as a personality as well as the development of the local rural community.

Kosavilkums

Summary

Kopš 20. gs. beigām un 21. gs. sākuma Latvijas lauku skolai ir jānodrošina sava dzīvotspēja mūsdienu mainības apstākļos, kā arī ilgtspēja nākotnes perspektīvā. Šo procesu būtiski ietekmē pārmaiņas, kas notiek ārējā vidē, jo lauku skolai jāfunkcionē un jāattīstās ekonomiskās, demogrāfiskās un sociālās krīzes apstākļos. Lauku skola meklē iekšējos resursus savai un visas lauku kopienas un tās kultūrvides ilgtspējīgai attīstībai.

Šī raksta mērķis bija publicēt veikto empīrisko pētījumu rezultātus. Veiktie pētījumi balstījās uz ekoloģisko pieeju izglītībā. Tika izstrādāta teorētiski metodoloģiskā bāze, kur lauku skola tika pamatota no vairākiem aspektiem:

- 1) lauku skola kā dzīva, pašattīstoša, pašorganizējoša, pašvērtējoša izglītības vides sistēma;
- 2) lauku skola kā humānistiski mērķorientēta, atvērta mūžizglītības vide visas lauku kopienas ilgtspējīgai attīstībai;
- 3) lauku skola kā organizācija, kas mācās, lai attīstītos un mainītos.

Empīriskie pētījumi tika veikti vairākos posmos: 1) sagatavošanas posms, kurā tika izstrādāta pētījumu metodika, t.sk. lauku skolu izglītības vides 54 indikatoru izvērtēšanas sistēma (I. Katane, A. Laizāne); 2) lauku skolu izglītības vides iekšējā ekspertīze (I. Katane, A. Laizāne), pētījumu bāze: 31 Latvijas lauku skola, kas pārstāvēja visus četrus Latvijas kultūrvēsturiskos novadus (reģionus); 3) iegūto datu apkopošana un apstrāde, izmantojot dažādas metodes SPSS 17.0 lietojumprogrammā (I. Katane, A. Laizāne); 4) pētījuma rezultātu izvērtēšana un popularizēšana (I. Katane, I. Jurgena, A. Laizāne).

Iegūto rezultātu analīze un izvērtēšana ļāva nonākt pie vairākiem būtiskiem secinājumiem.

Mūsdienu lauku skolas, lai saglabātu savu un kopienas dzīvotspēju un ilgtspēju, kļūst par pašattīstošām, pašorganizējošām, pašvērtējošām vides sistēmām, kas:

- 1) cenšas uzlabot izglītības vides visu komponentu kvalitāti;
- 2) piedāvā mūžizglītības iespējas lauku iedzīvotājiem netālu no viņu dzīves vietas;
- 3) uzņemas atbildību par lokāla mēroga lauku kopienu ilgtspējīgu attīstību mūsdienu mainīgajos apstākļos;
- 4) meklē jaunus izglītības vides modeļus;
- 5) palielina savu mērķauditoriju un piedāvāto izglītības programmu klāstu, paplašina mērķauditorijas vecuma robežas, uzņemas papildfunkcijas, pašsarežģot savu izglītības vides struktūru.

Pētījuma rezultāti liecina, ka lauku skolu izglītības vidē notiek *bifurkācijas* (sazarošanās) un *mainības* process: 1) no vienas puses, tiek saglabāta gadsimtu gaitā izveidojusies lauku skolu izglītības vides un kultūrvides specifika; 2) no otras puses, lauku skola kā *dzīva sistēma* meklē inovatīvus ceļus, lai mainītos mainīgās vides apstākļos.

Mūsdienu lauku skola kļūst par daudzlīmeņu, daudzkomponentu, daudzfunkcionālu izglītības vides sistēmu, kas ir atvērta katram lauku kopienas indivīdam un ir vērsta uz savas un visas lokāla mēroga lauku kopienas ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanu.

Bibliography

Literatūra

1. Katane I. (2007). No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā. Sērija *Izglītības ekoloģija*. [From Ecological Paradigm to Environmental Model in Research of Education. Series of Monographic Research *Ecology of Education*]. Latvia, Jelgava: LLU, 239 pp. (in Latvian)
2. Katane I. (2006). Modern Rural School as an Open, Inclusive Educational Environment in Latvia. *Journal of Science Education*, Vol. 7, pp. 34-36.
3. Katane I. (2006). Sustainable Development of the Modern Rural School as a System of Educational Environment under the Conditions of Globalisation and Various Contradictions in Latvia. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Vol. 16, pp. 27-39.
4. Katane I., Laizane A. (2009). The Concept of Rural School in the Context of Environment and Development. In Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality* (May 29 - 30, 2009). Latvia, Jelgava: LLU TF IMI, pp. 292 – 304.

5. Katane I., Laizane A. (2011). The Rural School as a Promoter of Community Education for Sustainability of Social-Cultural Environment in Latvian Countryside. *Prospects of Science*, Vol. 10 (No 25), pp. 237 – 239.

Irena Katane	Institute of Education and Home Economics Latvia University of Agriculture E-mail: irena.katane@inbox.lv ; Phone: (+371) 29110582
Inese Jurgena	Riga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.līnija 1 E-mail: inesejurgena@inbox.lv ; Phone: (+371) 26422176
Anna Laizane	Institute of Education and Home Economics Latvia University of Agriculture E-mail: laizaneanna@gmail.com ; Phone: (+371) 22145337

MĀJTURĪBAS UN TEHNOLOĢIJU APGUVES PILNVEIDES IESPĒJAS

Home economics education development opportunities

Elīna Kūla-Braže

Latvijas Lauksaimniecības universitāte,
Tehniskā fakultāte,
Izglītības un mājsaimniecības institūts

Abstract. *In relation to the ongoing changes in the sphere of education in Latvia based on a sustainable development of education, concerns about the sustainability of the education of home economics in the circumstances of a changing environment have become deeper. On the basis of the ecological approach new development potentialities for the improvement of the education of home economics have been formulated – the development scenario, the applied arts scenario and the scenario of the home environment economics. The target of these scenarios is harmonious development of the student's individuality, inheriting the cultural properties, creative activity in the development of the cultural environment and development of the quality living space. The scenarios were worked out on the basis of experience of the formal education and non-formal learning in the development of the subject of home economics as well as on the basis of interaction of the educational environment and cultural environment.*

Keywords: *ecological approach, education of home economics, ethno-pedagogy, holistic approach, humanistically phenomenological paradigm, liberally rational paradigm, sustainability of education.*

Ievads

Introduction

Saistībā ar notiekošajām pārmaiņām izglītībā Latvijā, ir aktualizējies jautājums par mājturības izglītības ilgtspēju mainīgas vides apstākļos. Referāta mērķis, ir balstoties uz ekoloģisko pieeju, formulēt iespējamās mājturības izglītības attīstības pilnveides scenārijus.

Pētījums veikts, balstoties uz ekoloģisko pieeju, kura mūsdienu zinātnē un izglītībā paredz pētāmās problemātikas skatījumu kopveselumā. Pamatojoties uz ekoloģisko pieeju izglītības procesus var pētīt laikā un telpā, kā arī cilvēka un sabiedrības izglītības attīstību mijiedarbībā ar apkārtējo mainīgo vidi (Bronfenbrenner, 1976/1996; Katane & Pēks, 2006). Mājturības un tehnoloģiju priekšmets ir sadrumstalots, jo integrē vairākas jomas, tādēļ ekoloģiskā pieeja ir ērta tā pētniecībai.

Pētījumā izmantotas teorētiskās metodes: teorētiskās literatūras (pedagoģijas, psiholoģijas, filozofijas, ētikas, vēstures) analīze; normatīvo avotu (LR dokumentu, mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta standartu) analīze.

Straujā sabiedrības pārmaiņu un informācijas aprites laikmetā, lai nodrošinātu sabiedrības ilgtspēju, izglītībai ir jāmainās līdz ar sabiedrību

(Sterling, 2005). Izglītības attīstības stratēģija balstāma uz sadarbības, sistēmiskuma, pēctecības, ilgtspējas, pieejamības un koordinācijas principiem (Izglītības attīstības..., 2006). Pārejot uz humāno izglītības paradigmu, skola kā mainīga izglītības institūcija pilnveido savas funkcijas, darbības formas un metodes. Pedagogiem ieteicams apgūt konceptuālu domāšanu, iniciatīvu, uzdrīkstēšanos u.c. (Zīds, 2007). Skolas un skolotāji ar savu radošo pieeju mācību procesā, izmantojot visus pieejamos resursus un līdzekļus, aktivizē mājturības izglītības nozīmi izglītības paradigmas maiņas apstākļos.

Nepieciešamību veidot scenārijus mājturības un tehnoloģiju priekšmeta apguves pilnveidei nosaka vairāki atšķirīgi faktori: izglītības filozofija; nacionālās identitātes veidošana; izglītības vide un resursi; izglītības kvalitāte.

Scenāriji mājturības un tehnoloģiju apguves pilnveidei *Scenarios of home economics learning improvement*

Izglītības scenāriji tiek veidoti saskaņā ar dažādām izglītības paradigmām, tādēļ to attīstības gaitā var būt atšķirīgas mācību pieejas, programmas un saturs, mācību darba organizēšana. Lai izglītība kļūtu kvalitatīvāka, nepieciešamas izmaiņas izglītības saturā un mācību metodēs. Pamatizglītības standartā „Mājturības un tehnoloģijas 1.- 9.klasei” ir iekļauts sociālo priekšmetu grupā „Cilvēks un sabiedrība”. Pastāvošajā izglītības standartā kritizējamie punkti ir mācību satura vertikālās sasaistes trūkums posmos *sākumskola – pamatskola – vidusskola*. Toties horizontālajā sasaistē ar citiem mācību priekšmetiem notiek mācību satura pārklāšanās, piemēram, ar sociālajām zinībām vai vērtīborientāciju (Noteikumi..., 2006; Noteikumi... 2008; Mācību priekšmetu paraugi..., 2005).

Vēsturiski mājturības priekšmeta rokdarbu virziens ir saistīts ar mākslas pedagoģiju (Anspaks, 2004). Divdesmitā gadsimta sākumā pedagogi pievērsās nacionālās kultūras un tautas mākslas, tautas daiļamata un amatniecības iekļaušanai mācību procesā skolā un audzināšanā ģimenē, tika atzīta mākslas nozīme personības veidošanā (Dauge, 1925; Anspaks, 2004). Angļu mākslas teorētiķis un rakstnieks Dž. Raskins atzina dabatbilsmes un humānisma idejas mākslas izglītības procesā. Dž. Raskins uzskatīja, ka cilvēka gars ir saistīts ar mākslu. Zinātnieks arī akcentēja rokdarbu saistību ar darinātāja dvēseles strāvotību, iesakot, cik vien iespējams, nepieciešamās lietas sev apkārt izgatavot ar rokām (Dauge, 1919).

K. Cīrulis apcerējumā „Rokdarbi kā mākslinieciskās audzināšanas līdzeklis” pauda, ka mākslinieciski estētiskā un grafiskā izglītība ir saistīta ar audzināšanu. Rokdarbu nodarbības veicina bērnu māksliniecisko attīstību, ja tajās tiek ievērota darba pabeigtība (pilnība darbā), patstāvība un pašdarbība, kārtība un precizitāte, acumēra, formas un skaistā izjūta, roku veiklības vingrinājumi koordinācijas spēju attīstīšanai. K. Cīrulis ieteica rokdarbu satura izvēlē ievērot zēnu un meiteņu intereses, kuras saistītas ar turpmāko darbību, kā

tipisku piemēru minot meiteņu rokdarbus saistīt ar mājas dzīves kultūras kopšanu (Anspaks, 2004).

Mūsdienās bērna attīstībai svarīgais praktiskās darbības faktorstiek akcentēts pirmsskolas un sākumskolas periodā. Kāpēc tas vairs nav svarīgs pamatskolā un vidusskolā? Vai bērns vairs neattīstās pats, bet tikai attīsta prasmes tehnoloģijās?

Attīstošā mājturības un tehnoloģiju apguves scenārija izveidi pamato humānistiski fenomenoloģiskā izglītības paradigma, ar konceptuālo kopveseluma pieeju (Lieģeniece, 1999). Tā mērķis ir bērna personības attīstība kopveselumā, mājturības priekšmeta saturā iekļaujot daudzveidīgu prasmju (t.sk. arī tradicionālo amatu) apguvi un radošuma (kreativitāte) attīstīšanu. Attīstošo scenāriju Latvijā īsteno alternatīvajās izglītības iestādēs, Valdorfskolā un privātajās alternatīvajās skolās. Svarīga ir ideja par to, ka bērns iegūst zināšanas, kuras noderēs visam mūžam, ka ik pēc laika šīs zināšanas pāraugs citā kvalitātē.

Valdorfpedagoģijas apmācību sistēmā, kuru aizsāka pēc R. Šteinera teorijas, eksistē sakarība mācību satura apguvei dažādos vecumos (Kalgrēns, 2008; Valdmane, 1994). Nepastāv „zēnu un meiteņu rokdarbi”. Pamatskolas programmā visiem skolēniem ir iespēja apgūt dažādu materiālu tehnoloģijas – tekstilu, klūdziņu pīšanu, kokapstrādi, metālapstrādi. Skolēni jau sākumskolā strādā ar dabas materiāliem.

Mājsaimniecības darbu un praktiskas darbošanās pozitīvo ietekmi uz personības attīstību atzīst arī Montesori skolu pedagogi Eiropā (Millere-Hohāgene, Millers-Hohāgens, 2011). „Rokas no dabas ir cieši saistītas ar gara attīstību”, rakstīja attīstošās pedagoģijas pamatlicēja Marija Montesori. „Strādājot mūsdienu civilizācijas apstākļos, rokas paliek bezdarbīgas, tāpēc tās vairs nekalpo garam kā tā izpausmes instruments un kā līdzeklis, lai nodibinātu saikni ar apkārtējo vidi, lai to iepazītu un veidotu” (citēts pēc Helminga, 2006). Mūsdienās joprojām Montesori skolās ir akcentēts darbs ar rokām, mājsaimniecības darbi, praktiska darbošanās mākslā un rokdarbos. Mācību darba organizēšana Montesori skolās (klases ar dažāda vecuma bērniem, skola bez atzīmēm un mājas uzdevumiem, brīvprātīgs mācību darbs, brīva darba izvēle, individuāls vai grupu darbs) ļauj brīvi variēt mājturības programmas un saturu, pielāgojot to skolēnu interesēm un apkārtējai videi.

Mājas ekonomikas un uzņēmējdarbības scenārijs ir saistīts ar liberāli – racionālo izglītības paradigmu, kurā pamatots, ka izglītība ir sabiedrības ilgtspējīgas attīstības, darba tirgus liberalizācijas līdzeklis un visas sabiedrības, kā arī katra tās indivīda labklājības garants (Delors u.c., 2001; Katane, 2006). Pamatskolā šis scenārijs saistīts ar tehnoloģiju apguvi, mājokļa un apkārtējās vides iekārtošanu. Vidusskolu programmās „Mājsaimniecība” ir saistīta gan ar ekonomikas apguvi un uzņēmējdarbības pamatiem, profesionālajā izglītībā - ar tūrisma, viesmīlības, lauksaimniecības u.c. programmām.

Latvijā skolu praksē jau apgūta pieredze skolēnu aktivizēšanai uzņēmējdarbības apguvei mācību uzņēmumos, kuros var izmantot arī mājturībā

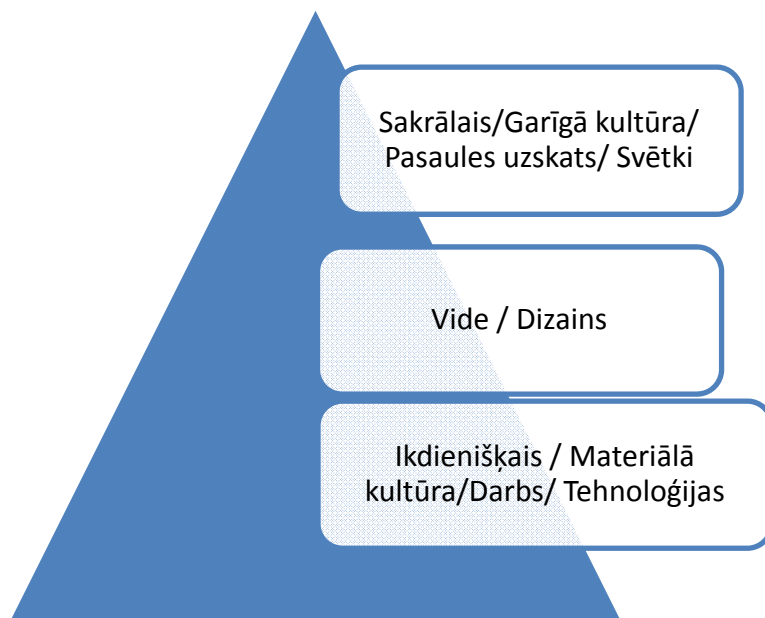
apgūtās tehnoloģijas. Eiropā skolēnu mācību uzņēmumu programmas tiek īstenotas gan kā mācību programmas stundu laikā, gan kā ārpusstundu un ārpusskolas pasākumi. Skolēnu mācību uzņēmumi Latvijā ir atzīti kā interaktīvā mācību metode. Vairākās skolās mācību uzņēmumi ir iekļauti interešu izglītības jomā.

Mājas vides izglītības virzienā iekļaujas arī padziļināta lauksaimniecības un mājsaimniecības prasmju apguve neformālajā izglītībā. Šajā jomā ilggadīga pieredze ir Latvijas Mazpulku organizācijai. Latvijā pie pamatskolām un vidējās izglītības iestādēm laukos un pilsētās tika dibināti kopš 1929.gada. Mazpulku dalībnieki mācījās mājturības darbus, mājamatniecības pamatus, iepazīna tehniku, kopa izmēģinājumu lauciņus, nodarbojās ar sportu un māksliniecisko pašdarbību (Matvejs & Rudzītis, 2003). Mazpulku kustība ir atjaunota 2005.gadā. Mazpulku darbībā ir iekļauta gan pētnieciskā pieredze – individuālo un grupu projektu izstrāde, kurus prezentē darbu skatēs jeb projektu forumos, gan sadarbības aktivitātes – konkursi, nometnes, radošās darbnīcas, kuru programmā ir iekļauti arī lauku uzņēmēju un amatnieku darbnīcu apmeklējumi. Mazpulki pie lauku skolām iekļaujas lauku kopienas kultūrvidē - pēta, kopj un pārstāv savas kopienas kultūras mantojumu.

Mājturības lietiskās mākslas attīstības scenārijs ir saistīts ar etnopedagoģiju, jo balstīts tautas tradicionālajā kultūrā un mākslā. Divdesmitā gadsimtapirmajā pusē Latvijas skolās rokdarbu priekšmetā sāka plaši atdarināt etnogrāfijas paraugus, kā arī atvasināt no tiem jaunus dizaina priekšmetus apģērba un mājas iedzīves darināšanā. Attīstoties arheoloģijai kā vēstures zinātnes apakšnozarei, radās arī senvēstures priekšmetu un apģērba komplektu rekonstrukcijas. Tautas atmodas laikā 20.gs. 90.gados popularitāti ieguva t.s. latvju zīmju izmantošana, kas būtībā ir postmodernisma mākslas ietekmē radies etnogrāfisko zīmju kopums. Latviešu etnogrāfiskais raksts ir iekļauts mājturības mācību programmās.

Mājturības priekšmets amatniecības un ēdiena gatavošanas, kā arī svētku svinēšanas kontekstā ir tieši saistīts ar tradicionālo kultūru. Tradicionālā kultūra ir balstīta uz tradīcijām, atšķirībā, piemēram, no industriālā laikmeta (kas balstīts uz ražošanu un patērēšanu) kultūras formām – modernisma, postmodernisma. Postmodernajā pasaulē tradicionālā kultūra eksistē līdzās modernajām kultūras formām. “Kultūras jēdziens” – apzīmē vēsturiski pārmantotu, simbolos iemiesotu jēgas modeli, no paaudzes paaudzē pārņemtu jēdzienu sistēmu, kas izpaužas simboliskās formās, ar kurām cilvēki cits citam nodod, ilgi glabā un attīsta zināšanas par dzīvi un attieksmi pret to” (Gīrcs, 1998).

Mūsdienās šo mantojumu popularizē tradicionālās kultūras apguvē. Apgūstot amatniecības prasmes, skolēns veicina amatu prasmju tālāknodošanu un nemateriālās kultūras pārmantošanu.



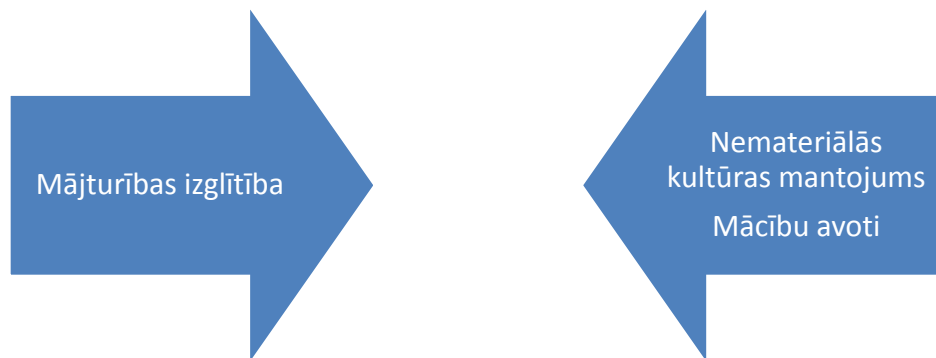
1.att. Sakrālais un ikdienišķais tradicionālajā kultūrā
Fig. 1 The sacred and the mundanet raditional culture

Saistībā ar tradicionālās kultūras pārmantošanu un apguvi Latvijā ir definēta **etniski – holistiskā** pedagoģiskā pieeja, izrietoša no mūsdienu zinātnes atklājumu un senču etniskā pasaules uzskata apvienojuma. Šo virzienu ir pamatojusi etnopedagoģijas pētniece Solvita Lodiņa (2012). Holistiski – etniskais pasaules uzskats jaunas izglītības sistēmas veidošanā paredz domāt par kardināli jaunu izglītības filosofiju, mācību saturu un tā eksperimentālo pierādīšanu. Šīs pieejas autori piedāvā apgūt holistiski – etnisko pasaules uzskatu tā veselumā vienā priekšmetā „dzīvesziņa”, tam tematiski pakārtojot pārējos priekšmetus, lai tie kalpotu kā papildinājums, izvērsums. „Izglītības saturā definētā uzstādījuma „spēju un iemaņu” attīstīšana vietā jāliek uzstādījums par „radošas enerģijas apzināšanu un virzīšanu” (Lodiņa, 2012). Šajā virzienā mājturības programmas paredzētu veltīt vairāk laika tradicionālās amatniecības un etnogrāfiskā raksta apguvei visos vispārējās izglītības posmos (no pirmsskolas līdz vidusskolai, kā arī augstskolā).

Tautas lietišķās mākslas scenāriju nosaka tieksme pēc nacionālās identitātes saglabāšanas. Laikā, kad mēs lepojamies ar savām nacionālajām vērtībām, t.sk. tradicionālo kultūru, jāatzīst, arvien vairāk intereses par to izrāda cittautieši, lai iegūtu piederību Latvijas kultūrai (Dirba, 2003). Tādēļ tradicionālo amatu izmantošana formālajā un neformālajā izglītībā bieži tiek izmantota arī dažādos integrācijas projektos.

Mājturības izglītības pētniecībā ir svarīgs arī laika faktors, jo

- norisinās mājturības izglītības vēsturiskās pieredzes pārņemšana;
- vēstures avoti (artefakti, arheoloģijas un etnogrāfijas avoti) tiek izmantoti par paraugu jaunu artefaktu radīšanai (programmas, saturs, elementu izmantošana);
- kultūrvides apgūšana un veidošana ir saistīta ar tradicionālajā kultūrā balstītiem arhetipiem jeb t.s. arhetipisko domāšanu.



2. att. Mājturībā apgūstamās prasmes – nemateriālās kultūras mantojums
Fig. 2. House keeping skills to beacquired – in tangible cultural heritage

Mājturības priekšmetā apgūstamās amatu prasmes daļēji ir nemateriālās kultūras mantojuma sastāvdaļa. Vēstures – etnogrāfijas un arheoloģijas avoti ir mācību avoti mājturībā apgūstamajām amatu prasmēm. Tradicionālās kultūras elementu apguve mājturībā – nemateriālās kultūras prasmes, atgriezeniski turpina vēsturisko tradīciju mūsdienu kultūrvides veidošanā.

Secinājumi **Conclusions**

Referātā ir aktualizēts jautājums par mājturības izglītības ilgtspēju mainīgas vides apstākļos. Pamatojoties uz ekoloģisko pieeju izglītības pētniecībā un tiecoties uz mājturības izglītības ilgtspēju, ir izveidoti scenāriji mājturības izglītības pilnveidei. Scenāriji veidoti, pamatojoties uz formālās un neformālās izglītības pieredzi mājturības priekšmeta pilnveidē, kā arī uz izglītības vides un kultūrvides mijiedarbību. Šo scenāriju mērķis ir skolēna personības harmoniska attīstība, kultūras vērtību pārmantošana, jaunrade kultūrvides attīstībā un kvalitatīvas dzīves telpas veidošana.

Attīstošā scenārija izveidi pamato humānistiski fenomenoloģiskā izglītības paradigma, ar konceptuālo kopveseluma pieeju. Attīstošo scenāriju Latvijā realizē alternatīvajās izglītības iestādēs. Tā mērķis ir bērna personības attīstība kopveselumā, mājturības priekšmeta saturā iekļaujot daudzveidīgu prasmju (t.sk. arī tradicionālo amatu) apguvi un radošuma (kreativitāte) attīstīšanu.

Lietišķās mākslas scenārijs saistīts ar vēsturisko kultūrvides artefaktu izpēti un tautas mākslas arhetipu veidošanos. Lietišķās mākslas scenārijs ir radies no vēsturiskās vides avotu (arheoloģijas un etnogrāfijas) izmantošanas radošā izglītības procesā. Tradicionālās kultūras elementu apguve un pārmantošana, atgriezeniski turpina vēsturisko tradīciju mūsdienu kultūrvides veidošanā.

Liberāli racionālā pedagoģijas paradigmas ietekmē ir radies mājas ekonomikas scenārijs, kas virza mājturības izglītību sabiedrības dzīves kvalitātes uzlabošanai. Praksē šis scenārijs īsteno dažādu uzņēmējdarbības formu apguvi neformālajā izglītībā un programmas arodizglītībā.

Izstrādātie scenāriji rosina mājturības izglītības ilgtspējīgu attīstību sabiedrības, kultūrvides, izglītības un ģimenes vides mijiedarbībā.

Summary

Striving to ensure sustainability of the education of home economics on the basis of the ecological approach to the study of education, certain scenarios have been worked out aiming to develop the education of home economics.

Humanistically phenomenological paradigm of education with the conceptual holistic approach serves as a basis for the development scenario. The development scenario is implemented by the alternative education institutions in Latvia. Its aim is to develop the individuality of the child in a holistic manner by including mastering of various skills (also traditional crafts) in the contents of the home economics subject as well as development of creativity.

The applied arts scenario involves the study of artifacts of the historical cultural environment and development of archetypes of the folk art. The applied arts scenario has emerged from the use of sources of the historical environment (archeology and ethnography) in the creative process of education. Acquisition and inheriting of elements of the traditional culture reflexively continue the historical tradition in creation of the modern cultural environment.

The scenario of the home environment economics has resulted from the influence of the liberally rational pedagogical paradigm. This scenario directs the education of home economics towards improvement of the quality of society's life. In practice this scenario enforces mastering of various entrepreneurship forms in non-formal learning and curricula in vocational training.

The worked out scenarios stimulate sustainable development of the education of home economics due to the interaction of the society, cultural environment, education and family environment.

Literatūra Bibliography

1. Anspaks, J. (2004). *Mākslas pedagoģija. 1.d. Mākslas pedagoģijas teorijas un prakses pamatu veidotāji*. Rīga: RaKa.
2. Bronfenbrenner, U. (1976/1996). *The Ecology of Human Development. Experiments b Nature and Design*. Cambridge, M.A.: HarvardUniversityPress.

3. Dauge, A. (1919). *Džona Reskina mākslas pedagoģija*. Maskava.
4. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšana*. Rīga: Valters un Rapa.
5. Delors, Ž. u.c. (2001). *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko Starptautiskā komisija par izglītību divdesmit pirmajā gadsimtā sniegusi UNESCO*, tulkojums latviešu valodā. Rīga: UNESCO, LNK.
6. Dirba, M. (2003). *Latvijas identitāte: pedagoģiskais aspekts*. Rīga: RaKa.
7. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.* Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html> [skatīts 15.02.2012.]
8. Gīrcs, K. (1998). *Kultūru interpretācija*. Rīga: AGB.
9. Helminga, H. (2006). *Montesori pedagoģija*. Rīga: Jumava.
10. Karlgrēns F. *Valdorfa pedagoģija* (2008). Rīga: Jumava.
11. Katane, I., Pēks, L. (2006). *Izglītības ekoloģija: starpdisciplinārs virziens mūsdienu izglītības pētniecībā*. Jelgava: LLU IMI.
12. Katane, I. (2007). *Paradigmas Latvijas izglītības vidē mūsdienās*. Jelgava: LLU TF IMI.
13. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
14. Lodiņa, S. (1912). Etniskajā kultūrā sakņota izglītība. *Audzinātājs*, 1, 02.2012.
15. Matvejs, P., Rudzītis, G. (2003.) *Mazpulki – skolēnu darbaudzināšanas organizācija*. Māc. līdz. Jelgava: LLU.
16. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartiem un vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmetu programmām. Mājsaimniecība. 2008.* Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/vidskolai/majsaimn_23050_8.pdf [skatīts 2013.g. 15.februārī].
17. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. Mājturība un tehnoloģijas. Mācību priekšmeta standarts 1.-9.klasei.* 2006. Pieejams: <http://isec.gov.lv/normdok/mk061027.html> [skatīts 2013.g. 7.februārī].
18. *Mācību priekšmetu paraugi pamatskolai. Mājturība un tehnoloģijas 5.-9.klasei (ar izvēli koka un metāla tehnoloģijās). Mājturība un tehnoloģijas 5.-9.klasei ar izvēli tekstila tehnoloģijās.* 2005. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pamskolai/majtur_5_9_kok_met.pdf; http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pamskolai/majtur_5_9_tekstils.pdf [skatīts 2013.g. 15.februārī].
19. Millere – Hohāgene, I., Millers – Hohāgens, J. (2011). *Vai Montesori skola ir manam bērnam vispiemērotākā?* Rīga: Jumava.
20. Valdmane, I. (1994). *Ievads valdorfskolu pedagoģijā*. Mācību līdzeklis. Liepāja: Liepājas Pedagoģiskā augstskola.
21. Sterling, S. (2005). *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the context of Sustainability*. Doctoral Thesis. Centre for Research in Education and the Environment. University of Bath, U.K. Pieejams: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf> [skatīts 2013.g. 10.februārī].
22. Zīds, O. (2007). *Paradigmu maiņa un izglītības attīstības scenāriji Latvijā*. Pieejams: http://www.izm.gov.lv/upload_file/LPS_uzruna_Oskars_Zids.doc [skatīts 2013.g. 10.februārī].

Elīna Kūla – Braže , Doktora programmas <i>Pedagoģija</i> 2.kursa studente	Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts E-pasts: elina.kula_braze@inbox.lv Tel.: ,+371 26184631
--	--

JAUNIEŠU DIALOGISKUMA ATTĪSTĪBAS AKTUĀLIE UZDEVUMI

The Actual Tasks of Development of Dialogism of Students

Jeļena Jermolajeva

Ekonomikas un kultūras augstskola,
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialogue. The structure of main dialogical skills elaborated by the author makes it possible to concretize the tasks of dialogical education. The main dialogical skills (which are at the same time the main preconditions of dialogical interaction) are: a) the skill of dialogical attitude; b) the skill of antinomian thinking, c) open-mindedness and creativity. An effective dialogue teaching requires a clear comprehension of the dialogism-orientated/non-dialogism-orientated views, statements and reactions of students. In this paper the materials of cross-cultural research are used, which was carried out in Riga and Moscow schools in 2010-2011. The gained results allowed assessing the results of the dialogical development of students from Form 9 to Form 12 (Form 11), to observe the problem points and to establish more precisely the pedagogical tasks and directions for dialogical upbringing.*

Key words: *antinomian thinking, dialogical attitude, dialogical interaction, dialogism of students, main skills of dialogue.*

Ievads: mūsdienu dialoga pedagoģija ***Introduction: modern pedagogy of dialogue***

Pedagoģiskā procesa dalībnieku mijiedarbība ir viens no atslēgas faktoriem mūsdienu pedagoģijā. Dialoga filozofijas pamatlicējs M. Būbers darbā „Es un Tu” (1923) analizēja cilvēku mijiedarbības tipus vienotībā ar viņu domāšanas veidiem un attieksmēm pret citiem cilvēkiem un apkārtējo pasauli. Būbers pretstatīja vienu otram divus polārus domāšanas, attieksmju un mijiedarbībasodus: monologu un dialogu. Monologa cilvēks uztver visu, kas ir viņam apkārt, attiecas pret tā, reaģē, domā, rīkojas un mijiedarbojas, izmantojot pamatvārdu (*das Grundwort*) „Es – Tas”; dominējošā ir *subjekts-objekts* attieksme, pats stiprākais vai veiksmīgākais saskarsmes dalībnieks uzspiež citiem savu līniju, ierobežo citu cilvēku brīvību izpausties un izteikties. Dialoga pamatvārds ir „Es – Tu”, raksturīga *subjekts-subjekts* attieksme, mijiedarbības rezultāts ir visu dalībnieku bagātināšana, vēlme turpināt sadarbības (Būbers, 2010).

Reālajā dzīvē priekšroka ne vienmēr ir dialogam, nereti ir arī gadījumi, kad monologs ir piemērotāks. Bieži ir satopamas mijiedarbības sajauktas formas ar dialoga vai monologa vairāku/mazāku pārsvaru. Katrā konkrētā mācību/studiju procesā arī var saskatīt monologa vai/un dialoga pazīmes; tās, kas dominē, nosaka mācību monoloģisko vai dialogisko raksturu. Tas ir atkarīgs no vairākiem aspektiem – no izglītības vides, mācību priekšmeta koncepcijas,

pedagoga dialogiskuma, izmantotajām didaktikas metodēm utt. Liela ietekme ir arī laikmetam, sabiedrībā pieņemtiem ideāliem un uzskatiem, kultūras ievirzei uz monologu vai dialogu.

No dialoga filozofijas viedokļa, jauno laiku kultūrā kopumā dominēja monoloģiskā paradigma (Бахтин, 1972). Sākot ar 20. gadsimtu, šī dominance sašūpojās un kopš tā laika dialoga joma pastāvīgi paplašinās. Tomēr monologs ir joprojām spēcīgs un ietekmīgs; monoloģisko un dialogisko tendenču cīņa ir viens no mūsdienu kultūras raksturīgiem procesiem. 20. gs. beigās izvirzītais sabiedrības ilgtspējīgas attīstības modelis balstās uz harmoniskās mijiedarbības principu starp sabiedrību un dabu, cilvēku un sabiedrību, starp kultūras un civilizācijas procesiem. „Harmoniskā mijiedarbība” nozīmē *saskaņoto*, tas ir, *dialogisko* mijiedarbību (Ermolaeva, 2011). Atbilstoši tam, svarīgs uzdevums mūsdienu izglītībai ir dialogiskā cilvēka, vai „*homo dialogicus*” (Sidorkin, 1999, 43) audzināšana, kurš ir spējīgs humāni un dialogiski mijiedarboties ar līdzcilvēkiem, ar pašu sevi, ar apkārtējo pasauli un kultūru.

Mūsdienu pedagogi intensīvi izstrādā dialogisko pieeju mācībām. Starptautisku atzinību saņēma vairākas dialogiskās pedagoģijas kustības un grupas: starptautiskā tīmekļa sabiedrība „Dialogiskā pedagoģija” („*Dialogic pedagogy*”) amerikāņu pētnieka E. Matusova (*E. Matusov*) vadībā, vācu žurnāls „Dialogiskā audzināšana” (“*Dialogische Erziehung*”) J. Dabiša (*J. Dabisch*) vadībā, vācu antinomiskās pedagoģijas skola, kas balstās uz R. Vinkeļa (*R. Winkel*) un J. Šlōmerkempera (*J. Schlömerkemper*) darbiem, P. Freires vārda starptautiskais projekts „Kritiskā pedagoģija” (*The Freire International Project for Critical Pedagogy*), u.c.

ASV zinātnieks E. Matusovs piedāvā atšķirt divas galvenās pieejas šajā daudzveidībā (Matusov, 2009):

(a) Instrumentālā pieeja. Šī virziena piekritēju izpratnē dialogs ir mācīšanas un mācīšanās vissvarīgākais līdzeklis (instruments). Tātad dialogs tiek traktēts diezgan pragmatiski, kā informācijas nodošanas veids, kā socializācijas līdzeklis u.tml. Pedagogu uzmanības centrā ir reālais dialogs (reālās komunikācijas notikums starp konkrētiem dalībniekiem). Dialogisko mācību saturs ir komunikācijas prasmju attīstīšana, lai sasniegtu kādus citus (dialogam ārējos) mācību mērķus. Instrumentālā dialoga izmantošanas spektrs ir ļoti plašs un aptver praktiski visu mācību saturu. Instrumentālās pieejas piemērs – P. Freires pedagoģija.

(b) Raksta autores zinātniskās intereses ir saistītas ar ontoloģisko pieeju dialoga pedagoģijai. Pēc M. Bahtina domām (Бахтин, 1997), kultūra un tās daudzveidīgas nozīmes (tas, kas veido izglītības saturu, šī jēdziena plašā ziņā) rodas dialogā. Tāpēc dialogs nav tikai līdzeklis. Šīs pieejas pārstāvji uzskata, ka skolēnu un studentu dialogiskā attīstība ir viens no mācību/studiju galvenajiem mērķiem, “var būt, vissvarīgākais mērķis” (Wegerif, 2006, 61). Dialogisko spēju attīstīšana, skolēnu un studentu ieiešana dialoga atvērtā telpā veicina citu izglītības pamatzdevumu risināšanu: sarežģīto zināšanu un prasmju apgūšanu

(tai skaitā prasmi mācīties), sadarbības un demokrātiskās kopdzīves spēju un iemaņu attīstību. Tā arī rada labvēlīgus apstākļus personības daudzpusīgai radošai pašattīstībai (ibid, 65).

Dialoga pedagoģijas ontoloģiskā pieeja velta lielu uzmanību metaforiskajam dialogam ar iedomāto, abstrakto vai apkopujošo „sarunbiedru” (tādi ir, piemēram, dialogs ar alter ego, ar dabu, ar mākslas darbu, ar kādu ideju, ar savu tautu). Metaforiskā tipa „saruna” prasa no tās dalībnieka augsto līmeni psiholoģiskā un intelektuālā briduma, kā arī veicina atbilstošo spēju attīstību. Šīs spējas intensīvi attīstās pusaudžu un jaunatnes vecumā, ko pierāda starptautiskā pētījuma dati par Rīgas un Maskavas skolēniem (Jermolajeva, 2011). Tāpēc metaforiskā dialoga prasmju audzināšanas uzdevums ir īpaši aktuāls vidusskolas un augstskolas pedagogiem.

Dialogisko prasmju struktūra *Structure of dialogical skills*

Dialoga pedagoģija pēta dialogisko mācību metodoloģijas un metodikas dažādus jautājumus. Viens no tiem ir dialogisko prasmju jautājums. Pēc dialoga klasiku un mūsdienu pētnieku atziņām, reālajam un metaforiskajam dialogam ir nepieciešamas daudzveidīgas prasmes: prasme klausīties un dzirdēt, prasme uzticēties pasaulei un citiem cilvēkiem, iekšējas saistības ar apkārtējo pasauli spēcīgs pārdzīvojums un atsaucība uz dialogisko situāciju, sava „Es” asa izjūta, augsts racionālās domāšanas un refleksijas attīstības līmenis, patstāvīgas individuālās rīcības spēja, spēja izveidot personīgu pozīciju un arī apšaubīt to, prasme noformulēt un aizstāvēt savu pozīciju, gatavība mainīties, spēja atzīt savu nezināšanu vai vājumu un lūgt palīdzību no cita cilvēka, spēja šo palīdzību pieņemt utt. (Būbers, 2010; Wegerif, 2006; Matusov, 2009; Burbules, 1993 u.c.).

Dialogiskās pieejas realizācija pedagoģiskajā procesā prasa strukturēt dialogisko spēju kopumu. Autore iepriekšējos darbos izstrādātā dialogiskās mijiedarbības koncepcija piedāvā izdalīt dialogā trīs komponentus: emocionāli ētisko, intelektuālo un kreatīvo. Balstoties uz to, var izcelt trīs cita ar citu cieši saistītas dialoga pamatprasmes, jeb dialoga priekšnoteikumus:

A. Dialogiskā attieksme ir dialogiskās mijiedarbības emocionāli ētiskais pamats; tā saista dialoga dalībnieku ar citiem dalībniekiem, kā arī ar pašu dialogu.

B. Antinomiskā domāšana ir dialoga intelektuālais pamats. (Antinomija ir divu pretstatīto spriedumu savienojums, turklāt katrs no diviem poliem ir vienādi pārliecinoši pamatots).

C. Procesuāli atklāta pasaules un nozīmju uztvere, kas saistīta ar dialoga radošo dabu. Pasaules un nozīmju uztveres atklātība ir priekšnoteikums savu personīgo nozīmju un jēgu radīšanai dialoga gaitā (Ермолаева, 2011; Ермолаева, 2012).

Dialogisko pamatprasmju struktūras pamatotība ir daļēji pierādīta ar starptautiska salīdzinošā pētījuma rezultātiem (sk. lejā). Atbilstoši trim galvenajiem dialoga priekšnoteikumiem var noformulēt dialogisko mācību galvenos uzdevumus.

Piedāvātā pamatprasmju struktūra zināmā mērā ir līdzīga tradicionālai mācību satura triādei „Zināšanas – Prasmes – Attieksmes” (ZPA) un nosaka dialogisko mācību saturu ontoloģiskās pieejas izpratnē. ZPA triādes komponenti ir pārformulēti atbilstoši dialogiskajai ievirzei un pacelti abstraktākā līmenī, ir arī akcentēts mācību procesuālais raksturs. Zināšanām (mācību intelektuālajam rezultātam) atbilst antinomiskās domāšanas prasmes attīstība; attieksmju komponentam – dialogiskās attieksmes veidošanās. Dialogiskā attieksme ir izvirzīta pirmajā plānā (pirms intelektuālā komponenta), kas ir saskaņā ar mācību motivēšanās problēmas nozīmīgumu mūsdienu pedagoģijā. ZPA triādes komponents „prasmes” ir pacelts radošās darbības līmenī: dialoga trešais priekšnoteikums ir „superprasme” uztvert/radīt jaunās nozīmes un jēgas.

Dialogisko pamatprasmju struktūra ļauj konkretizēt dialogisko mācību uzdevumus un izstrādāt metodiskus orientierus. Šis jautājums ir ārpus raksta rāmjiem; neiedziļinoties detaļās, var tomēr minēt, ka dialoga specifikas dēļ to nevar studēt kā atsevišķu mācību/studiju kursu – tas iesaistāms priekšmetu mācīšanās. Vislabākās iespējas metaforiskā dialoga mācīšanai ir humanitārajiem priekšmetiem, kuriem ir mācību vielas augsts dialogiskums. Ir taču jāsaprot, ka visi mācību kursi dod iespējas dialoga prasmju attīstības veicināšanai, jo galvenais ir pedagoga dialogiskā ievirze pret skolēniem/studentiem un mācību/studiju priekšmetu. Dialogisko mācību formas ir daudzveidīgas. Bez izvērstiem mācību dialogiem, perspektīva ir arī parasto nodarbību bagātināšana ar atsevišķiem dialogiskiem paņēmieniem (dialogisko situāciju radīšana, iedziļināšanās un ārpusskata paņēmieni, stereotipu ārdīšana utt.).

Rīgas un Maskavas skolēnu dialogiskums: pētījuma rezultāti un interpretācija

Dialogism of Riga and Moscow students: results of research and interpretation

Jauniešu dialogiskās attīstības mērķtiecīgai veicināšanai nepietiek tikai ar dialogiskās audzināšanas teorijas un metodikas izstrādi; pedagogiem ir arī nepieciešams zināt mūsdienu pusaudžu un jauniešu dialogiskos/antidialogiskos uzskatus, ievirzes un reakcijas.

2010.-2011. gados RPIVA zinātniskā projekta „Pusaudžu socializācijas īpatnības mūsdienu skolā: salīdzinošais pētījums” (Reģ. Nr. 10/2011-3) rāmjos tika uzsākta skolēnu dialogiskuma izpēte. Pētījums balstījās uz starptautiskās socioloģiskās aptaujas datiem, kurā sadarbojās RPIVA Pedagoģijas zinātniskais institūts prof. A. Šponas vadībā un Krievijas Izglītības akadēmijas Izglītības socioloģijas institūts (direktors akadēmiķis V. Sobkins). Anketēšanā piedalījās

pamatskolas un vidusskolas izlaiduma klašu skolēni Maskavā un Rīgā; kopā tika aptaujāti 975 jaunieši no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, 963 skolēni no Rīgas nacionālo minoritāšu skolām ar krievu mācību valodu un 993 maskavieši. Ar RPIVA pētnieciskā projekta rezultātiem var iepazīties grāmatā „Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā” (Špona, Sobkins, 2011).

Jauniešu dialogiskuma novērtēšana nebija starptautiskā projekta pamatuzdevums. Apjomīgā anketā bija tomēr jautājumi, kuri skar dialogiskuma sfēru. Konkrētāk, respondentu dialogiskums vai nedialogiskums (gan reālā, gan arī metaforiskā dialoga jomā) izpaudās viņu atbildēs uz jautājumiem par uzvedību konfliktos (lejā jautājums apzīmēts ar burtu *K*), par viņu attieksmi pret ekstrēmistisko darbību (*E*), kā arī jautājumā par bulinga (no angļu vārda *bullying*) situāciju skolā – kad klasē kādu skolēnu citi audzēkņi izsmej, iebiedē vai boikotē (*B*). Detalizēts pētījuma pārskats ir novietots minētajā grāmatā (Jermolajeva, 2011). Šajā rakstā ir īsi izklāstīta jauniešu dialogiskuma pētījuma metodika, kā arī apkopoti un interpretēti daži rezultāti.

Anketas jautājumi un atbilžu varianti bija tādi (skolēni izvēlējās vienu no variantiem):

(*K*) „Kā Jūs parasti rīkojaties konflikta gadījumā?”

1. aktīvi aizstāvu savu viedokli;
2. cenšos, lai citi pieņemtu manu viedokli;
3. parasti esmu savaldīgs (-ga);
4. uzklausu visas iesaistītās puses un esmu gatavs(-a) izmainīt savu viedokli;
5. saprotu, ka viedokļi varbūt dažādi, un katram var būt sava taisnība;
6. tīšām izsaku pretēju viedokli, lai izsauktu sadursmi;
7. cenšos „nogludināt” konfliktu;
8. cits variants (uzrakstiet).

(*E*) „Vai Jūs attaisnojat ekstrēmistiskas darbības, kas saistītas ar miesas bojājumu un materiālā zaudējuma nodarīšanu, vandālismu un sabiedriskās kārtības traucēšanu?”

1. jā, tikai tādā veidā var nosargāt savu pozīciju;
2. jā, tikai tādā veidā var norādīt citiem viņu vietu;
3. jā, jo cilvēki, pret kuriem tiek vērstas šādas darbības, ir pelnījuši tieši tādu attieksmi pret sevi;
4. jā, jo šādas darbības atbalsta mani draugi;
5. nē, jo tie ir sabiedrības likumu pārkāpumi;
6. nē, jo es esmu no tiem, kuri cieš no ekstrēmām darbībām;
7. nē, jo jūtu līdzīgu agresijas upuriem;
8. nē, jo tas ir pretrunā ar to, kā būtu jārisina konflikti;
9. tas man ir vienaldzīgi.

(*B*) „Iedomājieties, ka Jūsu klasē mācās cilvēks, kuru izsmej, par kuru ņirgājas vai ignorē citi klasesbiedri. Jūsu reakcija?”

1. es izjutīšu līdzjūtību, bet neko nedarīšu, lai viņam palīdzētu;

2. es centīšos pārliecināt klasesbiedrus nepazemot šo skolēnu;
3. es tam nepievērsīšu uzmanību;
4. es centīšos izvairīties no saskares ar šo skolēnu;
5. es smiešos par viņu kopā ar citiem;
6. es par viņu ņirgātos;
7. cits variants (uzrakstiet).

Pētījuma gaitā katrā jautājumā piedāvātie atbilžu varianti tika sadalīti trīs grupās: dialogiskās atbildes, antidialogiskās, neitrālās. Piemēram, uz dialogiskām atbildēm jautājumā par konfliktu tika attiecināti varianti Nr. 3, 4 un 5. Antidialogisko reakciju varianti šajā jautājumā – Nr. 2, 6 un 7. Varianti Nr. 1 un 8 bija attiecināti uz neitrālo grupu (atklāto variantu apstrāde ir tālākās pētīšanas plānos). Atbilstoši šim sadalījumam bija veidoti dialogiskuma rādītāji $D(K)$, $D(E)$, $D(B)$ un antidialogiskuma rādītāji $AD(K)$, $AD(E)$, $AD(B)$ – dialogisko/antidialogisko atbilžu procents katrā lielā vai mazā respondentu grupā (piemēram, visiem maskaviešiem, vai Rīgas skolu 9. klases zēniem ar latviešu mācību valodu). Šie dialogiskuma rādītāji tika saņemti visos trijos jautājumos. Dialogiskuma raksturošanai bija arī ieviests papildus rādītājs I_d – katras grupas „dialogiskuma indekss” tajā vai citā jautājumā: $I_d = D/AD$.

Analīze atklāja Rīgas un Maskavas skolēnu dialogisko un antidialogisko uzskatu un reakciju izplatību (minēto jautājumu rāmjos), turklāt ņemot vērā respondentu vecumu un dzimumu. Pētījuma rezultāti ļauj novērtēt skolēnu dialogisko attīstību laika periodā no 9. līdz 12./11. klasei (Krievijā ir vienpadsmitgadīgā vidusizglītība), salīdzināt respondentu atbildes trijās galvenajās grupās (jaunieši no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, no Rīgas skolām ar krievu mācību valodu un maskavieši), saredzēt problēmpunktus, precizēt dialogiskās audzināšanas aktuālos virzienus un uzdevumus.

Datu analīze parādīja, ka korelācija starp dialogiskajām atbildēm uz trim jautājumiem ir ļoti vāja, tas ir, skolēna dialogiskums vienā jautājumā var savienoties ar viņa nedialogisko atbildi uz citu jautājumu.

Jautājumā par konfliktu visās respondentu lielās un mazās grupās $I_d(K)$ ir lielāks par 1,5. Visaugstākie dialogiskuma rādītāji ir jauniešiem no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, īpaši 12. klasē. Mazāk dialogiski rīkojas un skatās uz konfliktu maskavieši, krievvalodīgiem rīdziniekiem ir vidējā pozīcija starp šīm divām respondentu grupām. Vidusskolas mācību gados visās grupās notiek veiksmīga dialogisko spēju attīstība konfliktsituāciju jomā. Visveiksmīgāk dialogiskums attīstās latviešu skolās: $I_d(K)$ pieaug šeit 1,6 reizēs, tolaik kā citās grupās pieaugums ir aptuveni 1,2 reizēs.

Jautājumā par ekstrēmistisko darbību dialogisko atbilžu procents ir lielāks, tomēr ir arī vairāk antidialogisko atbilžu. Visās respondentu grupās dialogiskums attīstās vidusskolas mācību gados. Ir tomēr krasas kvantitatīvas atšķirības. Visintensīvāk dialogiskums atkal pieaug Rīgas skolās ar latviešu mācību valodu, no 9. līdz 12. klasei $I_d(E)$ palielinās 3,26 reizēs. Krievu

rīdzinieku grupā $I_d(E)$ pieaug 2,82 reizēs, maskaviešiem no 9. līdz 11. klasei $I_d(E)$ palielinās tikai 1,23 reizēs.

Kopumā rezultāti (K) un (E) jautājumos bija diezgan līdzīgi. Dialogiskuma ziņā priekšgalā bija 12. klases skolēni no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu, kuriem dialogiskuma rādītāji šajos jautājumos bija daudz augstāki, nekā citiem. Tajā pašā laikā (B) jautājumā šī respondentu grupa bija antidialogiskāka. Visaugstākie rādītāji šajā jautājumā bija „krievu rīdzinieku” grupai, tālāk sekoja maskavieši, pēc tiem „latviešu rīdzinieki”. Visās lielās grupās dialogiskuma progress no 9. klases un 12. (11.) klasi bija daudz mazāks, nekā (K) un (E) jautājumos, turklāt dialogiskuma rādītāji nedaudz pieauga tikai „krievu rīdzinieku” grupā, divas citās grupās tie pazeminājās.

Rezultātu liela atšķirība ir saistīta ar to, ka dialogiskuma aspekti, kas izpaudās atbildēs uz (K) un (E) jautājumiem, atšķīrās no dialogiskuma aspekta (B) jautājumā. (K) un (E) jautājumi un piedāvātās atbildes ir vispārīgāki un abstraktāki, nekā (B) jautājums un atbilžu varianti. Kaut gan skolēni kopumā pazīst, kas ir ekstrēmistiskā darbība, jauniešu vairākumam tā tomēr nav viņu dzīves svarīga un bieži sastopama daļa. Ar dažāda tipa konfliktiem skolēns sastopas diezgan bieži, bet anketā piedāvātie atbilžu varianti bija noformulēti tādā veidā, ka konflikta jēdziens pacēlās abstraktajā, racionāli verbālā līmenī. Tas ir, skolēnam tika piedāvāts intelektuāli apjēgt savu uzvedību konfliktsituācijā. Racionāli bija noformulēti arī atbilžu varianti (E) jautājumā. Tāpēc dialogiskās atbildes (K) un (E) jautājumos interpretējamās kā, galvenokārt, dialogiskās mijiedarbības intelektuālā pamatkomponenta izpausme, tas ir, kā antinomiskās domāšanas (jeb spējas intelektuāli aptvert un pieņemt divas pretstatītas pozīcijas) izpausme.

Cits raksturs ir (B) jautājumam. Starptautiskā aptauja parādīja, ka bulings ir skolēnu ikdienas dzīves daļa. Tajā vai citā formā, kā upuris vai kā liecinieks ar to sastapās gandrīz puse no aptaujātiem, tāpēc skolēni uztver šo tēmu asāk, emocionālāk. Turklāt anketā nosauktie atbilžu varianti nebija virzīti uz bulinga racionālo novērtēšanu, bet drīzāk noskaidroja skolēna nepastarpināto reakciju situācijā, kad klasē ir cilvēks, kuru izsmej, par kuru ņirgājas vai kuru ignorē citi klasesbiedri. Tāpēc dialogiskās atbildes šajā jautājumā ir interpretējamās kā dialoga otrā galvenā priekšnoteikuma izpausme, tā emocionāli ētiskā pamata, tas ir, dialogiskās attieksmes izpausme. Šīs attieksmes spēja ir iesakņota psihoemocionālajā sfērā, līdz ar to cieši saistīta ar kultūrvēsturiskām īpatnībām un etniskām tradīcijām sabiedrības daļā, kurai pieder skolēns. Ar to var daļēji paskaidrot arī dialogiskuma indeksa $I_d(B)$ salīdzinošo stabilitāti galvenajās respondentu grupās (šī indeksa mazu mainīgumu vidusskolas mācību gaitā).

Konstatētas likumsakarības skolēnu dialogisko/antidialogisko atbilžu sadalījumā un dialogiskuma rādītāju nesakrītība anketas atsevišķos jautājumos ir eksperimentāls apstiprinājums teorētiskajai atziņai par dialogiskās mijiedarbības sarežģītību un daudzkomponentu struktūru. Konkrēti, saņemtie rezultāti pierāda,

ka dialogiskā attieksme un antinomiskā domāšana, būdami dialoga savstarpēji saistītie komponenti, nav atkarīgas viena no otras.

Starptautiskā pētījuma rezultāti liecina, ka vidusskolēniem intensīvi veidojas un attīstās dialogiskās mijiedarbības prasmes. Salīdzinošais pētījums atklāja arī dažus problēmpunktus jauniešu dialogiskajā audzināšanā. Tika konstatēti atsevišķie „nedialogiskuma segmenti”, kad dialogiskuma indekss tajā vai citā jautājumā ir ap vienu, vai pat noslīd zemāk. Piemēram, kritiski zemi bija $I_d(B)$ un $I_d(E)$ atsevišķās zēnu grupās: 11. klases maskaviešu grupā (E) un (B) jautājumos, abu klašu zēnu grupās no Rīgas skolām ar latviešu mācību valodu (B) jautājumā. Tas signalizē par lielām problēmām ar dialogisko attīstību attiecīgajā jomā un rosina pedagogus, kuri strādā ar jauniešiem, veltīt īpašu uzmanību darbam šajā virzienā. Labākus dialogiskuma rādītājus nodemonstrēja abu galvaspilsētu meitenes.

Šī analīze nepretendē uz pilnību, jo tika pētītas tikai atsevišķas jauniešu dialogiskuma izpausmes. Turklāt pētījumā pavisam netika skarts trešais dialogiskās mijiedarbības pamatkomponents – spēja procesuāli atklāti uztvert pasauli, kas ir saistīta ar personības kreativitāti un oriģinalitāti. Vispusīgai un precīzākai jauniešu dialogiskuma pētīšanai ir nepieciešama speciāli sagatavota aptauja, kuras centrā būs izvirzītas dialogiskās mijiedarbības prasmes.

Secinājumi Conclusions

Viens no mūsdienu izglītības svarīgākajiem mērķiem ir dialogiskā cilvēka audzināšana, kurš ir spējīgs un gatavs dialogam, tai skaitā arī abstraktā līmeņa metaforiskajam dialogam.

Pusaudzū un jauniešu dialogiskās audzināšanas realizācijai ir nepieciešams strukturēt dialogisko prasmju kopumu. Autores izstrādāta dialoga pamatprasmju struktūra ir līdzīga tradicionālai mācību satura triādei „Zināšanas – Prasmes – Attieksmes” un ļauj konkretizēt dialogisko mācību uzdevumus. Dialogisko pamatprasmju struktūras pamatotība tika daļēji pierādīta ar pētījuma par Rīgas un Maskavas skolēnu dialogiskumu datiem.

Starptautiskā salīdzinošā pētījuma rezultāti liecina, ka vidusskolēniem intensīvi veidojas un attīstās dialogiskās mijiedarbības prasmes. Ļoti veiksmīgi notiek antinomiskās domāšanas attīstība Rīgas skolās ar latviešu mācību valodu. Pētījums atklāja arī dažus problēmpunktus jauniešu dialogiskajā audzināšanā, kas rosina pedagogus veltīt īpašu uzmanību darbam šajā virzienā.

Rīgas un Maskavas skolās ir uzkrāta nozīmīga pozitīva pieredze dialogiskajā audzināšanā. Šīs pieredzes bagātināšanai un izplatīšanai ir vēlams ciešāk sadarboties abu galvaspilsētu skolotājiem un docētājiem; ir nepieciešama arī ciešāka sadarbība starp skolotājiem no skolām ar latviešu mācību valodu un viņu kolēģiem no nacionālo minoritāšu skolām. Ir svarīgi rūpīgi izanalizēt skolēnu antinomiskās domāšanas attīstības veiksmīgo pieredzi latviešu skolās.

Summary

One of the crucial tasks of modern education is the upbringing of a dialogism-oriented human, being able of human creative interaction with other people, environment and culture. The paper deals with one of the fast developing modern educational approaches – the pedagogy of dialogue. The structure of main dialogical skills elaborated by the author makes it possible to concretize the tasks of dialogical education. The main dialogical skills (which are at the same time the main preconditions of dialogical interaction) are: a) the skill of dialogical attitude; b) the skill of antinomian thinking, c) open-mindedness and creativity.

An effective dialogue teaching requires a clear comprehension of the dialogism-orientated/non-dialogism-orientated views, statements and reactions of students. In this paper the research materials are used, which were collected by joint efforts of Riga Teacher Training and Educational Management Academy with Education Sociology Institute at Education Academy of Russia in 2010-2011. The comparative research was carried out in the three basic groups of the respondents – the students from Riga schools with the Latvian language of instruction, Rigans from the schools with the Russian language of instruction and the students from Moscow schools. The survey questionnaires were completed by the pupils of Forms 9 – 12 in Riga schools and by the pupils of Forms 9 – 11 in Moscow schools. The large questionnaire included the questions about the student's behaviour in conflicting situations, about their attitude to extremism, and reactions to bullying situations at school. In their answers to these questions the students revealed some of their inclinations to dialogism or non-dialogism.

The gained results allow assessing the results of the dialogical development of students from Form 9 to Form 11 (Form 12), to observe the problem points and to establish more precisely the pedagogical tasks and directions for dialogical upbringing. The data received show that on the whole the high school students actively develop their dialogical skills. The results also partially confirm the validity of the structure of three main dialogical skills.

It is desirable to start a closer cooperation between the teachers of the both capitals, as well as between the teachers from Riga schools with the Latvian language of instruction and the minority schools in Riga to extend and disseminate the positive experiences. Especially, it is necessary to analyze carefully the experience of development of antinomian thinking in school with the Latvian language of instruction.

The analysis carried out is not complete yet and requires a further development. For a more thorough research of dialogism of students, it is necessary to carry out a special questionnaire focused on the dialogical interaction.

Literatūra Bibliography

1. Būbers, M. (2010) *Es un Tu*. Rīga, Latvija: Zvaigzne ABC.
2. Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993.

3. Ermolaeva, E. (2011) Toward Sustainable Development of Society Through the Development of Dialogical Abilities. *Lifelong Learning and Continuous Education for Sustainable Development*, Vol. 9. Saint-Petersburg, Russia: Leningrad state university, c. 121–124.
4. Jermolajeva, J. (2011). Jauniešu dialogiskums/nedialogiskums viņu uzvedībā konfliktsituācijās un attieksmē pret ekstrēmistisko darbību. *A. Špona, V. Sobkins (Zin. red.) Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums*. Rīga: RaKa, 177.–199. lpp.
5. Matusov E. (2009) *Journey Into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers Inc.
6. Sidorkin, A.M. (1999). *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. New York: State Univ of New York.
7. Špona, A., Sobkins, V. (Zin. red.) (2011). *Mūsdienu skolēni Rīgā un Maskavā: Salīdzinošais starptautiskais pētījums*. Rīga: RaKa.
8. Wegerif R. (2006) Dialogic Education: what is it and why do we need it? *Education Review*, Vol. 19 No 2, 58-67.
9. Бахтин, М.М. (1979). *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Изд-во «Советская Россия».
10. Бахтин, М.М. (1997) Проблема речевых жанров. *М.М. Бахтин. Собрание сочинений в 7 томах, т. 5*. Москва: Изд-во "Русские словари", с. 159–206.
11. Ермолаева, Е. (2011). Проблема развития способностей к диалогу с метафорическим собеседником. *Problems of Education in the 21st Century*. Šiauliai: SMC “Scientia Educologica”, V. 33, p. 133-142.
12. Ермолаева, Е.Б. (2012). Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога). *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования № 7 (96)*. Сентябрь 2012. Екатеринбург: Уральское отд. Рос. акад. образования, с. 18 – 34.

Jeļena Jermolajeva	Ekonomikas un kultūras augstskola, Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija e-pasts: jjerm@latnet.lv
---------------------------	--

PILSONISKĀS IZGLĪTĪBAS NOZĪMĪGUMS UN AKTUALITĀTE *Notability and Topicality of Civic Education*

Pāvels Jurs
Liepājas Universitāte

Abstract. *Analyzing the process of election in Latvia and the European Union it is obvious that the activity of electors is decreasing. Disloyalty towards authorities and executives is increasing, which may result in a crisis of democracy in the nearest future. To promote civic activity it is necessary to carry out the civic education in a more practical aspect because it is a base for making a social responsibility for the environment and social activities. Schools, the sources of mental development and the development of personality are crucial for the development of the country as well. By using professional experience and the theoretical and empirical methods of processing data, this article gives an overview of the activity of electors in Latvia and the European Union, identifies the practical aspects of the civic education in the stages of elementary and high school and gives practical suggestions for the developing of civic education through the stages of elementary and high school through the studying process and beyond it.*

Keywords. *Civic education, civic participation, education process, students, school, teacher, upbringing.*

Pilsoniskās līdzdalības aspekts *Aspect of civic participation*

Pilsoniskā līdzdalība Latvijā tiek traktēta dažādi, nereti ar to izprotot kā politisko līdzdalību – valsts iedzīvotāju iesaisti politikas veidošanas procesos, piemēram, piedaloties pašvaldības, Saeimas vai Eiropas Parlamenta vēlēšanās, referendumos u.tml. akcijās. Dažāda un reizē arī atšķirīga izpratne par pilsonisko līdzdalību ir savā ziņā pamatota, jo tā izriet no konkrētā cilvēka individualitātes, vēlmes, ieinteresētības un uzkrātās dzīves pieredzes. Latvijā 2011. gadā tika apstiprinātas (Ministru Kabineta 2011. gada 20. oktobra rīkojums Nr. 542) Kultūras ministrijas izstrādātās nacionālas identitātes, pilsoniskas sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012. – 2018. gadam, kur pilsoniskā līdzdalība tiek traktēta kā darbība sabiedrības labā. Interesu aizstāvība un sabiedrības iesaistīšanās pašvaldības, valsts un Eiropas Savienības politikas procesos ir svarīgs demokrātijas pamats (Latvijas Republikas Kultūras ministrija 2011). Skaidrojot pilsonisko līdzdalību, no minētā politikas plānošanas dokumenta izriet, ka tā ir darbības sabiedrības labā, kuras ir mērķtiecīgi organizētas, iesaistot iedzīvotājus dažādos lēmuma pieņemšanas procesos. Tomēr jāatzīmē, ka pilsoniskā līdzdalība atkarīga galvenokārt no paša indivīda, cilvēka individuālās rīcībspējas, kas izriet no socializācijā uzkrātās pieredzes, zināšanām un audzināšanas aspekta – tā ir cilvēku līdzatbildība par apkārtējiem procesiem dažādās dzīves jomās. Pilsonisko līdzdalību nevajadzētu uztvert kā vienpusēju procesu, kas balstās

tikai uz valsts vai pašvaldību institūciju iniciatīvām. Līdztekus pamatnostādnēs nav izstrādāts konkrēts plāns pilsoniskās izglītības stiprināšanā un nav atvēlēti konkrētie finanšu līdzekļi, kas zināmā mērā attēlo izpratnes trūkumu par pedagoģisko potenciālu, procesu un veidu, kā sasniegt izvirzītos mērķus. Informāciju par pilsoniskās līdzdalības (tās visplašākā kontekstā) nozīmīgumu jauniem cilvēkiem sniedz vispirms ģimenē un skolā. Jāsecina, ka izstrādātām pamatnostādnēm drīzāk ir deklamējošs raksturs, jo izteiktai domai neseko konkrēta darbība, proti, plānošanas dokumentam pilsoniskās izglītības ieviešanas jautājumā nav nekāda praktiskā un tālredzīga seguma – nedz rīcības plāna, kas būtu balstīts uz izpratni par izglītības sistēmu kopumā, nedz atvēlēta finansējuma.

Pilsoniskās līdzdalības aktualitāti stiprina fakts, ka tās sekmēšana Eiropas Savienībā varētu kļūt gan par Latvijas Eiropas Savienības prezidentūras plānošanas posma aktuālo uzstādījumu, gan par vienu no vispārējām prezidentūras prioritātes (Latvijas Republikas Ministru kabinets 2012). Latvijas valdībai, īstenojot izvirzītās prioritātēm, jau tuvākā laikā būs izaicinājumi, stiprinot pilsonisko līdzdalību dažādos līmeņos, tāpēc svarīgi veicināt gan izpratni par pilsonisko līdzdalību, gan to praktisko pielietojamību izglītības procesā.

Nemot vērā atjaunotās Latvijas Republikas salīdzinoši īso vēsturi, ir pamats uzskatīt, ka Latvijas politiskā sistēma un iedzīvotāju tiešā un pastarpinātā līdzdalība nav uzkrājusi pietiekamo vēsturisko pieredzi, kas kalpo par pamatu iedzīvotāju pasīvai līdzdalībai. Pēc Centrālās vēlēšanu komisijas sniegtās informācijas tika konstatēts, ka kopš 1993. gada 5. Saeimas un līdz 2011. gada 11. Saeimas ārkārtas vēlēšanām Latvijā vidēji ir piedalījušies 70,06 % balsstiesīgie Latvijas pilsoņi. Kopš 1994. gada un līdz 2009. gadam pašvaldību vēlēšanās vidēji ir piedalījušies 56,78 % balsstiesīgie Latvijas pilsoņi. Vidējā vēletāju dalība tautas nobalsošanā, laikā no 1998. gada līdz 2012. gadam, ir tikai 45,39 % (Centrālā vēlēšanu komisija). Pilsoniskā līdzdalība nevar būt atrauta no pastāvošās politikas un konkrētajā laikā un telpā valdošās politiskās ideoloģijas, izglītības sistēmas, audzināšanas un sociāli ekonomiskās situācijas valstī. Pilsoniskā līdzdalība reizē ir arī zināms pastāvošās politikas rādītājs, proti, tā attēlo politiķu gatavību pieņemt un uz klausīt iedzīvotāju izteiktās vēlmes, problēmas vai ierosinājumus. Tajā pašā laika cilvēku izpratne par politiku demokrātijas apstākļos ir dažāda, un pilsoniskā līdzdalība ir atkarīga no pastāvošās politiskās sistēmas, kura vai nu ir, vai nu nav elastīga pilsoniskai līdzdalībai. Jāatzīmē, ka arī Eiropas Savienība piedzīvo zemo vēletāju aktivitāti Eiropas Parlamenta vēlēšanās, kas ir zems pilsoniskās līdzdalības rādītājs. Vēletāju aktivitāte Eiropas Parlamenta vēlēšanās samazinājās no 62 % 1979. gadā līdz 43 % 2009. gadā (Centre for European Policy Studies 2009). Eiropas Savienība zaudē savus vēletājus, jo visticamāk, ka Eiropas Savienības darbība ir mazāk izprotama iedzīvotājiem. Latvijas iedzīvotāji vērtē Eiropas Savienības ietekmi uz savu dzīvi kā zemu, viņu piederības izjūta Eiropas

Savienībai ir vāja, emocionālā saikne ar to ir vāja un neitrāla (2011). Diemžēl, Latvijas iedzīvotāji arvien mazāk uzticas Latvijas politiķiem un Eiropas Savienībai. Kopumā organizētās (no 1979. gada līdz 2009. gadam) Eiropas Parlamenta vēlēšanās nepiedalījās apmēram 8 % dalībvalstu balsstiesīgo iedzīvotāju, kas ir 36 miljonu pilsoņu. Tajā pašā laikā 50 % Latvijas iedzīvotāju uzskata, ka Eiropas Savienība ir demokrātiska, kas ir viens no zemākiem rādītājiem, turpretim augstākais rādītājs ir Slovēnijai – 78% uzskata, ka Eiropas Savienība ir demokrātiska un vidējais rādītājs ir 67 % no savienības 25 dalībvalstīm (European Commission 2006). Apkopotie dati attēlo pilsoniskās līdzdalības problēmas un izaicinājumus vietējā, nacionālā, starptautiskā līmenī. Latvija šajā aspektā nebūt nav vienīgā valsts Eiropas Savienībā, kur pilsonisko aktivitāti pavada vairāki problēmas loki.

Pilsoniskās izglītības aspekts un tās īstenošana *Aspect of civic education and implementation of it*

Jauniešu kā sociālās grupas līdzdalība valsts sociāli ekonomiskajos un politiskajos procesos ir salīdzinoši zema, neskatoties uz cilvēka dabiskām psiholoģiskām tieksmēm uz pasaules izzināšanu un iniciatīvu vai gluži pretējo vēlmi izolēties no sabiedrības vai uzvesties asociāli. Līdztekus pastāv iespējamība, ka jauniešu laiks un enerģija daļēji tiek novirzīti savu egoistisko tieksmju apmierināšanai, lai pašapliecinātos, tādejādi veicinot nihilismu, vienaldzību pret apkārt notiekošo un neieinteresētību piedalīties valsts veidošanā. Jaunieši gan bioloģiskā cikla kontekstā, gan garīgajā aspektā kā jaunā paaudze ir jebkuras sabiedrības, tautas, nācijas un valsts nākotne, ko atzīst arī Eiropas Savienība: „Eiropas nākotne ir atkarīga no tās jauniešiem. Jaunatne ir prioritāte Eiropas Savienības sociālajā redzējumā un pašreizējā krīze pastiprina nepieciešamību rūpēties par nākotnes cilvēku kapitālu. Jauniešiem vajadzētu izmantot savu potenciālu vislabākajā veidā.” (European Commission 2009). Pilsoniski aktīvā jaunatne ir pamats valsts izaugsmei – jauniešu pilsoniskā līdzdalība vairāk ir kā nepieciešamība, nevis aktualitāte, kura var sekmēt valsts vispārējo izaugsmi. Daudzveidīgi dati Latvijā liecina par iedzīvotāju, tai skaitā arī jauniešu, zemo aktivitāti un pasīvo pilsonisko līdzdalību. Kā iespējams skaidrojums jauniešu pasīvai līdzdalībai tiek minēta varbūtība, ka līdzdalība no jauniešu skatpunkta tiek traktēta kā kaut kas nesaprotams un attāls, jaunie cilvēki nesaskata jēgu savai darbībai elementārās informācijas un zināšanu trūkuma dēļ. Latvijā pastāv visi nepieciešamie demokrātijas priekšnosacījumi, kuru ietvaros var izpausties un attīstīties pilsoniska līdzdalība, taču pastāvošā realitāte lēmējvarai, izpildvarai, pilsoņiem un sabiedrībai kopumā liedz šo iespēju, jo pastāv dažādi uzskati par to, kas ir vai arī kādai jābūt, piemēram, demokrātijai.

Sekmīga pilsoniskās līdzdalības veicināšana var vistiešākā veidā pozitīvi ietekmēt un sekmēt nacionālo pašapziņu vai arī otrādi – zemā pilsoniskā

līdzdalība neveicina nacionālās pašapziņas veidošanos it īpaši jaunajai paaudzei. „Nacionālā pašapziņa ir viens no svarīgākajiem etnopsiholoģijas fenomeniem, kura darbības mehānisma izziņošana ļautu labāk saprast starpetniskās saskarsmes līkločus un nacionālo kustību likumsakarības. Ja indivīds zaudējis savu nacionālo pašapziņu, viņš jau pieder citam etnosam. Ja piederības apziņa zūd etnosa piederīgo vairākuma dēļ, pārstāj eksistēt pati etniskā kopība. It kā gaistoša, it kā netverama nacionālā pašapziņa – šī ideāla substance – satur kopā vienas nācijas cilvēkus. Nacionālās (etniskās) pašapziņas centrālais elements, kodols ir etniskā identitāte, savas piederības apzināšanās” (2001). Pilsoniskā līdzdalība, kā etniskās identitātes veidošanās faktors, ir īpaši aktuāla tieši jaunajai paaudzei, kas sāk veidot savas dzīves vērtības, izpratni un piederību konkrētai vietai pedagogiskā procesā un ārpus tā. Veicināt jauniešu pilsonisko līdzdalību var un pat ir nepieciešams nepārtrauktā pedagogiskajā procesā, aktualizējot pilsonisko izglītību. Tieši skola ir tā vieta, kur būtu jāstiprina jauniešu līdzatbildība. Skola nevar tikt uzskatīta kā tikai teorētisko zināšanu apguves vieta – skola ir garīgās izaugsmes, audzināšanas un personības pilnveides avots. Pastiprinoties sociāli ekonomiskai spriedzei, skola (atsevišķos gadījumos) nereti kļūst par vienīgo vietu, kur sociāla riska bērni var paēst, piemēram, siltas pusdienas. Galvenokārt skolās skolēni iemācās uzņemties atbildību par apkārtējiem procesiem, būt līdzatbildīgiem un rīcībspējīgiem pilsoņiem, kas ir neatņemamie pilsoniskās līdzdalības sekmēšanas priekšnosacījumi. „Lai skolā tiktu veidota vide, kurā tiek veicināta pilsoniskās izglītības apguve un attīstība, ir nepieciešams saskaņot vispārējos pilsoniskās izglītības mērķus ar skolas reālo dzīvi. Skolas vadības un skolotāju mērķtiecīgs darbs pie pilsoniska klimata radīšanas skolā sekmē labklājību, akadēmisku attieksmi un pilsoniskuma attīstību skolēnos. Par pamatu šīm savstarpējajām attiecībām ir precīzi formulēta skolas misija un atbalsta politika, kas sekmē saskanīgu pilsoniskās kompetences attīstīšanu. Paralēli minētajām darbībām kavēklis pilsoniskās izglītības attīstīšanā varētu būt starpdisciplināritātes samazināšanās, šādā veidā skolas vidē padarot pilsoniskās kompetences iegūvi neefektīvu” (2010).

Apzinoties pastāvošo situāciju, darbam ar jaunatni ir jābūt dažādam, pašiem jauniem cilvēkiem saistošam un interesantam, jo nevar, piemēram, iemācīt skolēnu novērtēt un glabāt mūsu nācijas ideālus, kultūras mantojumu vai būt līdzatbildīgam par apkārtējiem sociālajiem procesiem mākslīgā veidā, aicinot noklausīties akadēmiska tipa lekciju vai formāli, izmantojot vienveidīgas pedagogiskās metodes, novadot stundu par iepriekšminētiem jautājumiem. Tas viss ir veicams sakārtotā, mērķtiecīgā un nepārtrauktā profesionālā darbā. Lielākā uzmanība, apgūstot pilsonisko izglītību, būtu jāvelta tieši praktiskai darbībai, iesaistot skolēnus dažādos pasākumos, lai attīstītu nepieciešamās prasmes, veicinātu pilsoniskās atbildības kompetenci un rīcībspēju.

Pamatskolas posmā pilsoniskā līdzdalība daļēji tiek īstenota mācību priekšmetā „Sociālās zinības”, savukārt vidusskolas posmā pilsonisko izglītību,

līdztekus audzināšanas stundām (pastarpinātā veidā), veido mācību priekšmets „Politika un tiesības”, kas sniedz audzēkņiem ieskatu par valsts pārvaldes mehānismiem, pilsoņu tiesībām, pienākumiem un raksturo līdzdalības iespējas. Jāpiebilst, ka aplūkotais mācību priekšmeta saturs pieprasa profesionāla, daudzpusīgi attīstīta, intelektuāla un inteligenta pedagoga klātesamību. Pedagogam nepieciešams īpaši rūpīgi gatavoties mācību stundām, pārdomājot skolēniem piedāvāto saturu, kam neapšaubāmi būtu jāvelta arī atbilstošais laiks.

Rezultātā sociālās zinības var kalpot par vienu no instrumentiem, kas veicina pilsonisko līdzdalību – skolēniem pastāv iespējas jau mācību procesā diskutēt par aktualitātēm, problēmām un iespējamiem risinājumiem. Tomēr atvēlētais stundu skaits tieši pilsoniskai līdzdalībai ir mazs, salīdzinot ar kopējo stundu skaitu mācību priekšmetā, piemēram, 9. klasē ir tikai viena tēma, kura veltīta pilsoniskai līdzdalībai (apguvei paredzētais laiks: līdz 2 stundām). Lai sasniegtu sociālo zinību mērķi – skolēnu gatavību pieņemt un īstenot sociāli atbildīgus lēmumus personiskajā, profesionālajā un sabiedriskajā dzīvē demokrātiskā sabiedrībā (2007), nepieciešams paredzēt pedagogam lielāku stundu skaitu, skaidrojot pilsoniskās līdzdalības aktualitāti un nepieciešamību, jo mācību priekšmeta programmai ir tikai rekomendējošais rakstus. Savukārt vidusskolas posmā skolēni plašāk var iepazīties ar pilsoniskās līdzdalības izpausmēm mācību priekšmetā „Politika un tiesības”, priekšmeta mērķis ir veidot pozitīvu, aktīvu, demokrātisku, tolerantu attieksmi pret sabiedrību un attīstīt patstāvīgu, kritisku, radošu darba prasmes un analītiskas spējas. Mācību priekšmeta uzdevumi ir radīt skolēnam iespēju: veidot politikas un tiesību zinātņu jēdzienu izpratni un terminoloģijas zināšanas tālākām specializētām studijām; sniegt sistematizētu priekšstatu par politikas procesu norisi sabiedrībā (2008). Pilsoniskai līdzdalībai jeb kā tas ir traktēts mācību priekšmeta paraugā – politiskā līdzdalība, kas pēc savas būtības ir šaurs interpretējums pilsoniskai līdzdalībai, kopumā ir atvēlēts apmēram 8 % no kopējā stundu skaita (tomēr pastarpinātā veidā pilsoniskā līdzdalība tiek aplūkota arī citās tēmās), paredzot apgūt sekojošās sasniedzamos rezultātus:

- 1) zina jēdzienus: politiskā līdzdalība, pilsoniskā sabiedrība, politiskā partija, sociālā kustība, interešu grupa, nevalstiskas organizācijas, vēlēšanas;
- 2) nosauc politiskās līdzdalības formas un veidus;
- 3) atšķir “labējās” un “kreisās” partijas;
- 4) atrod presē partiju darbības paraugus;
- 5) nosauc galvenās politiskās partijas Latvijā;
- 6) nosauc galvenās sociālās kustības Latvijā un pasaulē;
- 7) atšķir faktus no viedokļiem presē;
- 8) atšķir nevalstiskās organizācijas no valsts organizācijām;
- 9) atšķir demokrātiskas vēlēšanas no nedemokrātiskām vēlēšanām;
- 10) atšķir pilsonisko pretošanos no vardarbības;

- 11) diskutē par pilsonisko sabiedrību kā demokrātijas pastāvēšanas obligātu nosacījumu;
- 12) diskutē par nevalstisko organizāciju veidiem un to darbību Latvijā un pasaulē;
- 13) diskutē par Latvijas vēlēšanu likumu, vēlēšanu sistēmām pasaules valstīs, to atšķirībām, salīdzinot ar Latviju (2008).

Minētie sasniedzamie rezultāti mācību programmas paraugā attēlo pilsoniskās līdzdalības tikai vienu no aspektiem – politisko darbību, bet nesniedz priekšstatu un nepieciešamību pēc paša indivīda iesaistes. Mācību priekšmetu „Politika un tiesības”, kas ir viens no veicinošiem faktoriem, stiprinot pilsonisko izglītību skolēnu vidū, apgūst tikai 12. klasēs, tam atvēlot 70 mācību stundas mācību gadā (2 mācību stundas nedēļā). Pēc divu mācību priekšmetu mācību programmas analīzes var secināt, ka pilsoniskā līdzdalība mācību procesā tiek aplūkota daļēji 9. klasēs (mācību priekšmets „Sociālās zinības”) un 12. klasēs (mācību priekšmets „Politika un tiesības”), kas ir nepietiekami. Tādējādi Latvijas izglītības sistēma, apgūstot pamatskolas un vidusskolas mācību priekšmetu programmas, nav elastīga pilsoniskās izglītības apgūvē, tomēr to nevar uzskatīt par neefektīvu, jo jebkurai mācību priekšmeta programmai ir tikai rekomendējošs raksturs. Tas nozīmē, ka pedagogs, kas vistiešākā mērā ir atbildīgs par mācību apguves procesu var veikt dažādas izmaiņas, piemēram, reaģējot uz straujām izmaiņām un aktualitātēm sabiedrībā. Līdztekus nevar apgalvot, ka Latvijas skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā ir zemāki par citu Eiropas Savienības valstu rādītājiem kā tas ir minēts Latvijas nacionālas identitātes, pilsoniskas sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes 2012. – 2018. gadam (Latvijas Republikas Kultūras ministrija 2011). Neapšaubāmi sākotnēji varētu pat piekrist minētam apgalvojumam, ja ņem vērā, ka tas ir Ministru Kabineta apstiprināts politikas dokuments, kur katram teikumam būtu jābūt pamatotam un pierādītam. Rūpīgāk aplūkojot minēto apgalvojumu, var atrast, ka tas balstās uz starptautisko pilsoniskās izglītības pētījuma ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study 2009), kur minēts, ka pētījumā piedalījās astotās klases skolēni (2010).

Tāpat apgalvojums, ka Latvijas skolēnu sasniegumi pilsoniskajā izglītībā ir zemāki par citu Eiropas Savienības valstu rādītājiem neiztur kritiku – tas nav precīzs un ir vispārināts – nekorekti attiecināt astoto klašu skolēnu zināšanas uz visiem audzēkņiem. Nepieciešams turpināt akadēmiskus pētījumus, lai noteiktu Latvijas skolēnu sasniegumus pilsoniskajā izglītībā, aplūkojot dažādus skolēnu vecumposmus.

Pilsoniskā izglītība neapšaubāmi nevar būt atrauts priekšmets, tas drīzāk ir kā papildinošs komponents esošo mācību priekšmetu kontekstā. Ieteicama starpdisciplinārā pieeja, veicinot skolēnu holistisko izpratni, un sasaistīt skolēnu apgūtās zināšanas ar praktisko darbību. Tajā pašā laikā jāuzsver, ka pilsoniskās izglītības sekmīga īstenošana nevar būt atrauta no audzināšanas ģimenē, vecāku un vienaudžu ietekmes. Neizslēdzot citas varbūtības, tiek piedāvāti daži piemēri

un paņēmieni, kā var veicināt pilsoniskās izglītības apguvi mācību procesā un ārpus tā, izmantojot starppriekšmetu saikni un diferencētās pedagoģiskās metodes:

- 1) Latvijas vēstures un literatūras stundās, aplūkojot, piemēram, Jaunlatviešu darbību, akcentēt indivīda lomu un ietekmi sabiedrības pārmaiņas procesos nacionālās identitātes meklējumos. Akcentēt skolēna uzmanību, meklējot likumsakarības un saikni ar mūsdienām, uz ikkatra indivīda spējām uzņemties līdzatbildību par nācijas veidošanos;
- 2) Latvijas un pasaules vēstures stundās, aplūkojot Latvijas 1. un 2. brīvvalsts laika vēsturi, būtu ieteicams doties uz muzejiem, organizēt tikšanās ar tā laika aculieciniekiem, piedalīties dažādos valsts svētku sarīkojumos (Lāčplēša diena, O. Kalpaka piemiņas diena, deportācijas upuru piemiņas diena, proklamēšanas gada diena, barikāžu aizstāvju diena u.c.), tādējādi veicinot labāku izpratni par mūsu valsts sarežģīto vēsturi un pilsoniskās apziņas stiprināšanu;
- 3) savukārt matemātikas stundās varētu praksē mācīties apstrādāt, piemēram, vēlēšanu aktivitāti Saeimas, pašvaldību vēlēšanās un ekonomikas stundās analizēt aktīvās vai pasīvās pilsoniskās līdzdalības ietekmi uz valsts ekonomiku;
- 4) sociālo zinību vai audzināšanas stundās nevis abstrakti mācīt uzņemties atbildību, bet, piemēram, organizēt ar klasi labdarības akcijas, piemēram, aicinot vienaudžus ziedot galda spēles sociāla riska bērniem vai sarīkot nelielu koncertu veco ļaužu namā. Var stundu laikā sadarbībā ar skolas bibliotēku, labot skolas mācību grāmatas u.tml. aktivitātes. Sekmīgai īstenošanai ir nepieciešama tikai pedagoga izdoma un iniciatīva;
- 5) politikas un tiesību mācību priekšmetā var aicināt vidusskolēnus (pēc iepriekš pārrunātiem kritērijiem) pašiem analizēt lēmējvaras, izpildvaras, tiesu varas, mediju vai vietējās pašvaldības darbību, izvirzot patstāvīgus secinājumus par to;
- 6) lai pilnvērtīgāk iepazīstinātu skolēnus ar, piemēram, vietējās pašvaldības vai Saeimas darbu, ieteicams apmeklēt minētās institūcijas klātienē, piedalīties sēdēs, tikties ar deputātiem, aicināt uz tikšanos lēmējvaras un izpildvaras pārstāvjus u.tml.;
- 7) ieteicams sniegt nepieciešamo atbalstu un motivāciju skolēnu darbībai skolas pašpārvaldēs. Tieši darbojoties šādās skolas institūcijās skolēnam ir visas iespējas izmēģināt savas līdzdalības prasmes un iemaņas praksē, veicinot savas skolas attīstību. Skolēnu pašpārvaldes ir kā pilsoniskā līdzdalība mikro līmenī, kur jaunie cilvēki iemācās uzņemties atbildību, izrāda savu iniciatīvu, aizrauj savus vienaudžus, iesaista tos kopīgā darbā, tādējādi attīstot pilsoniskumu un demokrātiju.

Apzinoties pilsoniskās līdzdalības aktualitāti, kā indivīda līdzatbildības faktors par apkārtējo vidi, iesaistoties un līdzdarbojoties esošā sociāli politiskajā sistēmā, ir nepieciešams stiprināt pilsonisko līdzdalību izglītības sistēmā un pedagoģiskā procesā dažādos veidos.

Pilsoniskā līdzdalība var veicināt valsts izaugsmi, orientējoties uz jauniešu pilsoniskumu, iemācot uzņemties atbildību un iniciatīvu, aktīvi piedalīties valsts veidošanas procesos. Tādējādi pilsoniskā izglītība var sekmēt radošas, daudzpusīgi attīstītas, pilsoniski aktīvas, valstiski domājošas, inteligēntas, rīcībspējīgas, zinošas, konkurētspējīgas un tolerantas personības veidošanos, kas ir neatņemams valsts ilgtermiņa attīstības garants.

Secinājumi **Conclusions**

1. Pilsoniskai izglītībai, proporcionāli mācību priekšmetu apjomam pamatskolas un vidusskolas posmā, veltīts maz uzmanības. Atvēlētais stundu skaits (pēc mācību priekšmetu programmu parauga) mācību priekšmetos sociālās zinātnes, politikā un tiesībās ir nepietiekams.
2. Lai veicinātu pilsoniskās izglītības apguvi pamatskolas un vidusskolas skolēnu vidū, pedagogam ieteicams pielietot diferencētās mācību metodes, izmantojot starppriekšmetu saikni, rūpīgi plānojot apgūstāmo tēmu, lai veicinātu skolēnu izpratni par pilsonisko līdzdalību, to nozīmi un aktualitāti.
3. Pilsoniskās izglītības apgūvē svarīgi orientēt skolēnu iegūtās zināšanas uz praktiskām darbībām mācību procesā un ārpus tā.
4. Profesionāli īstenota pilsoniskā izglītība var veicināt iedzīvotāju aktīvāku iesaistīšanos valsts tālākā veidošanā, pilsonim uzņemot līdzatbildību par apkārtējiem procesiem savas rīcībspējas, kompetences, zināšanu un pieejamās informācijas robežās.
5. Latvijas Republikas Kultūras Ministrijas izstrādātajām Latvijas nacionālas identitātes, pilsoniskas sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādņēm 2012. – 2018. gadam pēc izpildes rādītājiem pilsoniskās līdzdalības aspektā nav reāla seguma atvēlēto finanšu līdzekļu kontekstā un plānotajā pilsoniskās izglītības veicināšanā skolās nav izstrādāts skaidrs, likumsakarīgs mehānisms, kurš būtu sasaistīts ar izglītības procesu.
6. Latvijas un Eiropas Savienības balsstiesīgo iedzīvotāju iesaistīšanās vēlēšanās sarūk, kas var novest pie nopietnas attālināšanās starp politisko lēmumu pieņēmējiem un pilsoņiem. Rezultātā pieņemtie lēmumi nebūs izprotami un pieņemami pašiem pilsoņiem, iedragājot demokrātijas pamatnosacījumus.
7. Lai varētu sekmīgi turpināt iesākto pētījumu pilsoniskās izglītības jomā, nepieciešams izstrādāt pamatotus indikatorus, lai noteiktu patieso izvēlētais mērķauditorijas (skolēnu) zināšanu līmeni Latvijā un attiecīgi tām izstrādāt metodiskus materiālus, kas vistiešākā mērā sekmētu zināšanu apguvi

pilsoniskajā izglītībā vispārizglītošajās mācību iestādēs. Līdztekus nepieciešams apzināt arī citu valstu pieredzi izvēlētajā jomā.

Summary

The civic participation is each individuals responsibility for current processes in various aspects of life and it largely depends on each individual's ability to take action which arises from the amount of knowledge, experience gained by socializing, and the aspect of upbringing. Regarding the relatively short history, it can be considered that the political system of Latvia and the direct civic participation has not gained enough historical experience, which is the base for passive civic participation. The civic participation cannot be separated from the political system and the current political ideology, educational system, upbringing and the socio-economic situation in the country. Civically active youth is the base for the development of the country – civic participation of youth is more of the necessity than an actuality, as it can promote the overall development of the country. Different sources emphasize the low civic activity and the passive civic participation.

Students mostly are taught to take responsibility for the current processes and to be responsible citizens, capable of taking action which are the crucial requirements for development of civic participation. Schools cannot be seen only as a place for acquiring theoretical knowledge; schools are the sources of mental development, improvement of upbringing and personality. The Latvian educational system during the stage of elementary and high school (in the subjects of "Social education" and "Politics and law") is not elastic towards of the acquiring of civic education, though this it cannot be considered as being ineffective because every subject has a recommendatory nature. This means that the teacher, being directly responsible for the teaching process, can make various changes, e.g. reacting to rapid changes in the society. Civic education cannot be a single subject; it is more of a complementary component in the context of the current educational subjects. An interdisciplinary approach is suggested to promote the holistic understanding of the students as well as to connect the acquired knowledge with practical activities. Thus, civic education can promote the development of a creative, versatile, civically active, nationally minded, intelligent, capable of taking action, wise, able to compete and tolerant, which is a crucial guarantee for a long-term development of the country.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



***Publikācija tapusi ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
finansiālu atbalstu. No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018.***

Literatūra Bibliography

1. Apine, I. (2001). *Politoloģija. Ievads etnopsiholoģijā*. Rīga: Zvaigzne ABC 36 lpp.
2. Centre for European Policy Studies (2009). *Lost Voters: Participation in EU elections and the case for compulsory voting*. EU, 3 p.

3. Centrālā vēlēšanu komisija. *Saeimas vēlēšanas*. Pieejams <http://web.cvk.lv/pub/public/27427.html> (skatīts 13.01.2013.).
4. Centrālā vēlēšanu komisija. *Pašvaldību vēlēšanas*. Pieejams <http://web.cvk.lv/pub/public/27484.html> (skatīts 13.01.2013.).
5. Centrālā vēlēšanu komisija. *Tautas nobalsošana*. Pieejams <http://web.cvk.lv/pub/public/27531.html> (skatīts 13.01.2013.).
6. Čekse, I., Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A. (2010). *Skolēnu pilsoniskā izglītība Latvijā un pasaulē. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS 2009 pirmie rezultāti*. Rīga: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts, 11; 7 lpp.
7. European Commission (2006). *Flash Eurobarometer 189a EU Communication and the citizens General Public*. Hungary, 10; 39 – 40 p.
8. European Commission (2009). *EU Strategy for Youth – Investing and Empowering*. Brussels, 2 – 3 p
9. Falka, S. (2007). *Pamatizglītības mācību priekšmeta „Sociālās zinības” programmas paraugs*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 3 lpp.
10. Falka, S. (2008). *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta „Politika un tiesības” programmas paraugs*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 5; 9 lpp.
11. Latvijas Republikas Kultūras ministrija. (2011). *Nacionālas identitātes, pilsoniskas sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012 – 2018)*. Rīga, 6; 12 lpp.
12. Latvijas Republikas Ministru kabinets (2012). Pieejams <http://www.mk.gov.lv/lv/aktuali/zinas/2012gads/06/200612-vk-01/> (skatīts 15.01.2013.).
13. Makarovs, V., Strode, I. (2011). *Latvijas iedzīvotāju attieksme pret ES pilsonību un iespējas to mainīt*. Rīga: Politikas centrs EuroCivitas, 5 lpp.

Pāvels Jurs	Liepājas Universitāte E – pasts: pavels_jurs@yahoo.com mob. tālr. 29746187
--------------------	--

QUA VADIS UPBRINGING? *Quo Vadis audzināšana?*

Dace Medne

Jāzeps Vītols Latvian Academy of Music

Abstract. *The necessity to address the topicality of problems of upbringing in a family was determined by active discussions in the public space in Latvia regarding the following issues: problematic (aggressive) behaviour of children (Delft, 2013), the legitimisation of artificially invented diagnoses (Raipulis, 2008; Medne, 2012), and the imitation of pedagogical activities (upbringing) (Medne, 2012). This discussion is becoming more topical regardless the fact that various types of training are regularly organised for parents.*

The objective of this article discloses an attempt to analyse the social situations of development theoretically as the upbringing context by interpreting the social situation of development as active, equal in rights, humane, systematic, common day-to-day activities both at declarative and implementation levels.

Keywords . *Family, pedagogical “fashion”, the Social Situation of Development, Upbringing in the Family.*

Introduction

Ievads

Despite the declared and the most important upbringing values of a person (independence, responsibility and freedom) nowadays, in ordinary daily activities upbringing is frequently characterised by social infantilism (Абраменкова, 2008). When analysing the specific features of the modern social situation, Z. Bauman emphasises that social disorientation is a condition and a result, and by using the idea of autonomy and freedom the main instrument slips away; “nothing can be broken if it is not substituted by something else [...] nowadays there is a lack of such patterns, codices and rules that could be followed and that could be chosen as stable land-marks” (Bauman, 2000). In order to implement the idea in practise one should start with the understanding of oneself, reflection and self-criticism (Rubene, 2008) and the social promotion of pedagogical thinking (Böhnisch, Schröer, Thiersch, 2005). Within the context of a family this particular feature of the modern times is substantiated by several social phenomena; on the one hand, there are many discussions in the public space about the behaviour of problematic children (Schneewind, Böhmert, 2008; Medne, 2012), diagnoses are wrongly used in the pedagogical practice (for instance, the diagnosis “hyperactivity”) and there exist various artificially established psychological phenomena (“indigo children”, “crystal children”), whereas the issue about the family and upbringing and the dominating opinion about upbringing in the society stay in the second place (Medne, 2012; Raipulis, 2008; Bergmann, 2006). Such social phenomenon as pedagogical “fashion” are not accidental, they should not be ignored (Bergmann, 2006). In case they are ignored there is a risk that myths of the

modern age might become even deeper as myths arise in a place that lacks knowledge and understanding (Raipulis, 2008), as well as they legally diminish parents' responsibility for upbringing (Medne, 2012). E. Pikler calls them illusions of parents' pride (Pikler, 2007) as they proudly define that their children are more special instead of thinking about their children's behaviour or searching and understanding its causes. Each topical pedagogical "*fashion*" diverts attention from the problem thus making part of the society special and selected, thus splitting the society again. Such interpretation of the society becomes dangerous as it outlines a tendency to emphasise a problem as a phenomenon of an especially selected part of the society instead of focusing on the search for competent pedagogical solutions. In case of such a focus on a problem, the result is finding "the guilty" or "the happy", not looking for a pedagogical solution for practical upbringing. The mass media also maintain and strengthen the popularity of this artificially established phenomenon in the society (Medne, 2012; Кукушин, 2002; Baacke, 1999) as they tend to interpret separate facts that are isolated from the whole and the context, without comments of professionals thus popularising pseudo-opinions about upbringing. However, V. Bergmann strongly defends his position, regardless the specific nature of the social situation, that responsibility for the upbringing of children is the duty of parents (Bergmann, 2006), and years ago M. Mid made an assumption that the society was approaching a situation when "just a small part of families will undertake the functions of parents and upbringing" (Мид, 1988). The analysis of the subject is encumbered with the fact that in each particular cultural environment every person that addresses upbringing issues in a family already has his/her own experience that have formed particular views from which it is quite difficult to free oneself (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978). Upbringing is an equivocal theme because it rather easily intertwines with ideological issues (Walper, 2005). Experience always constructs subjective evaluation: for one person the family is the meaning of social existence, while for another person it can be associated with an ideological fortress created by a patriarchal or matriarchal society thus the opinion about this institution may vary from naïve and sentimental homage till hatred and desire to eliminate it (Mollenhauer, Brumlik, Wudtke, 1978). Hence, it is essential to analyse and interpret the upbringing issues in the family in a scientific manner by offering professional opinions in the public space instead of pseudo-opinions that are rooted in subjective experience.

However, this subject is not merely intriguing: it has more essential and multifaceted reasons that are related to the sustainability and change of humanitarian paradigms and attitudes. T. Kulikova points out that the majority of upbringing problems are related to parents' lack of understanding or even ignorance of pedagogical and psychological dimensions. For instance, lack of knowledge about specific features of various age periods stimulates parents to apply accidental patterns and methods. Lack of knowledge and lack of desire to

establish emotional welfare in the upbringing field promote children's neurosis (Захаров, 2000) and behavioural problems (Medne, 2007; Куликова, 2000). The opinion that upbringing is a social phenomenon that happens on its own and parents do not have to know anything and do not have to do something special is still present in the society (Куликова, 2000). Accordingly, the family's activities and upbringing in the family is treated as something self-explanatory, they are subjected to constant social changes and they should be analysed as a result of long-term development process of the society. In this respect, it is essential to examine upbringing through the prism of the family as a social individual phenomenon as the family is not isolated from the society's socially ecological context (Baacke, 1999). Moreover, U. Bronfenbrenner points out that the core meaning for a person's development is created by the particular environment that the person perceives, not the fact how this environment actually is seen in the objective reality, accordingly, the subjective experience (evaluation, understanding and feelings) of a person is emphasised (Bronfenbrenner, 1993). Within the framework of this subjective experience parents interpret and exercise upbringing of their children and children develop their experience. The analysed theoretical statements create the affirmation that experience determines upbringing archetypes that frequently serve as unconscious models for parents during the upbringing process of their children.

Theoretical Advancement of the Idea of the Social Situation of Development

Attīstības sociālās situācijas idejas attīstība teorijā

The notion of the social situation of development is not a novelty in psychology and pedagogy. This notion allows us to expand the understanding about upbringing. The context of the social environment, in particular the context of upbringing, is the basic precondition of a person's activities, positions and development in life (Eichhorn, 2003). M. Mid's principal view about the common activities of children and grownups in a group, in the society as a factor that develops the child's personality (Мид, 1988) directly overlaps with the understanding of the notion of the social situation of development. For a child the environment itself changes in every age. An essential factor of the social environment that influences development is emotional experience, respectively, not the social situation as such but the fact how the child experiences, feels and overcomes it will determine what impact this moment will have on the dynamics of development (Выготский, 2001). L. Vygotsky points out that those things that a child has to learn during his/her development exist in the environment all the time since the beginning (Выготский, 2001). Consequently, this idea, when it is integrated in the notion of upbringing, can be interpreted as follows: things that a child learns in a social situation (the social environment) exist in it from the very beginning even if it was not purposefully created by parents or "as if"

purposefully hidden from the child. Development not only simply implements, modifies and combines in-born talents, but provides a new quality for these talents. The environment serves as a source for development; hence, direct cooperation with the social environment is the basis for the development of particular talents, qualities, habits and models of behaviour in a child. In case cooperation with the social environment is disturbed then gifts themselves will never turn into talents and qualities (Выготский, 2001). The social situation of development, as also emphasised by V. Abramenkova, is both the source of development and the driving force of a child's behaviour. Thus, the social environment can both slow down and stimulate development. The social environment (the life position of parents and the society, the philosophical thought (attitude towards oneself, others and the world), understanding, implementation in day-to-day life) in general determines the direction of development, respectively, what and in what way will develop.

However, the attribution of the idea of the directing vector of development to the social environment, its ideal form, indirectly forces the social environment to become aggressive by leaving an unclear social position for the developing person. V. Zinchenko points out that a human being is not just passive, but he/she can become a developing vector of the social environment by creating ideal forms and by attributing different/one's own meaning to the existing reality and things (Зинченко, 2002). Relationships between a human being and the social environment, a human being and any society are active, communicative and dialogical. A dialogue may be friendly, tense, supporting and conflicting. The multiformity of contingent possibilities exists between the social environment and a human being, and it determines the driving forces of development (Зинченко, 2002). V. Zinchenko emphasises that these driving forces of development do not exist either in the social environment or in the human being, but in their interrelation. In his analysis of the development of a human being in the social environment, V. Leferv also expresses a similar idea by using the notion '*vacuum*'. He believes that a person can be present and stay in the social environment although it could be an empty space, he/she can look at it without seeing, move through it as if moving through emptiness, without getting dirty and without leaving footprints, respectively, exist in the social environment similarly to vacuum. The human being is the one who attributes the meaning, fills the social environment (Лефевр, 1996). The human being lives in a specific social environment that consciously or unconsciously, directly or indirectly influences his/her development. The notion of vacuum leads to the conclusion that the environment is not only reproductive, but also productive, it is an inviting power. Ignorance of the environment in any way brings destruction not only to the person but also to the environment as in such a case the person does not implement his/her mission and does not justify expectations of the environment (Лефевр, 1996). Subsequently, a person has to be an active co-participant of his/her life in order to develop (at any age).

Thus, the social situation of development can be characterised by, firstly, the child's objective status in the system of relations; secondly, the subjective representation of these relations in his/her experience and feelings; and, thirdly, his/her own activities. Consequently, the social environment in the family in its actual representation has a major impact on the implication of development, including the patterns of behaviour that essentially depend on the person's (the child's) activities.

Interaction of the Social Situation of Development in the Society and the Family

Attīstības sociālās situācijas mijšakarība sabiedrībā un ģimenē

The category '*family*' cannot be analysed separately from the understanding of particular persons (members of the family) about this notion (Целуйко, 2007), or it cannot be isolated from the understanding of a particular society about the purpose of development of a personality (Matsumoto, 2000). Each family is unique: its life activities are typical for a particular historical period, the social and cultural environment. The direction of the upbringing process in a family is determined by the attitude of members of the family towards their social situation and accordingly chosen actions (Gergen, 2002). Respectively, the upbringing model is constructed on the basis of true and sustainable convictions, values and attitudes, postulates for members of the family to be together; and this model is implemented in day-to-day situations. So the family and its problems can be interpreted as an institution of pedagogical cooperation that is grounded upon the understanding of the meaning of life of each member of the family; all these aspects form the upbringing philosophy and the pedagogical potential of the family is expressed and implemented according to it.

The meaning of individuality is exercised only in co-existence, and the value of individuality depends on the society's opinions. If the society has a meaningful direction, it supports the upbringing of individualities (Франкл, 2001). Effective basic principles of upbringing can be searched in a particular society as they arouse from it, not that they are invented for it (Durkheim, 2007). D. Baacke believes that without the aspect of tendencies of the society's development the analysis of children's development and upbringing is incorrect (Baacke, 1999). H. Danner also emphasises the interrelation of a human being, upbringing and the society by pointing out that the analyses of individual spirituality, values and objectives identify certain correlation: spirituality, values and objectives in upbringing spring from the culture and the society's spirituality, values and objectives (Danner, 1994). J. Glikman indicates that the purpose, character and content of upbringing always comply with the society's needs (Гликман, 2002). Therefore, in order to understand the direction of upbringing in each period of the society's development one needs to understand the topical tendencies of both the public thought and the dominating philosophical thought about upbringing in

the family. When analysing the process of upbringing in the family, K. Mollenhauer, M. Brumlik and H. Wodtke emphasise that the theory of upbringing in the family substantiates and manages the pedagogical actions only in case these actions lead the person to self-analysis. G. Homentauskas also supports this opinion and admits that the development of a child's personality in the family is a two-way process. By bringing up children parents also develop themselves, while children educate their parents indirectly (until the teenage years) as they choose a particular way in the stream of upbringing, thus educating themselves with the support of parents (Хоментаускас, 2003).

By applying such interpretation of the social situation of development in the society and the family an assumption can be made that upbringing is a lifelong learning competence that is implemented as ordinary mutual learning in the family's common life activities where the main meaning is attributed to persons themselves who use the existing knowledge and create new knowledge.

Context of the Social Situation of Upbringing in the Family *Audzināšanas sociālās situācijas konteksts ģimenē*

The unique cooperation in the family V. Slobodchikov and E. Isayev have named "an event that is lived together" (in Russian: событие = со + бытие) (Слободчиков, Исаев, 2000). This phenomenon of 'being together' is an important precondition of human development by which independence and freedom of each person is recognized (Сластенин, 2004). On the basis of the analysed theoretical concepts one can conclude that the social situation of development in the family is the subjectively interpreted and objectively constructed reality. Day-to-day activities in the family are planned, organised and adjusted by taking into account both the objective situation and the subjective interpretation of the objective situation. By viewing the values and attitude towards the world, oneself and others as the basis of modern full-fledged upbringing in the family, the process of upbringing as one of the criteria of the social situation of development should be formed as an organised system of experienced situations. The situation does not consist merely of condition and rules, but it involves specific cooperation with people, things and information; however, the notion '*situation*' regardless its socially-psychological essence, has also pedagogical representation (Голованова, 2004). *The situation of development* requires from parents the application of upbringing methods, as well as caution (Schneewind, Böhmert, 2008) as it involves direct importunity of upbringing (Domke, 1997): for instance, with the help of situations parents can model cases of experience and development that children could use as independent experience; but by using importunity they can also promote opposite effects of development. It is logical that upbringing in the family is the day-to-day implementation of the pedagogical function and it comprises both the subjective and the objective aspects. Accordingly, each family develops its

individual paradigm of upbringing that has empiric basis and that shows the signification of individual experience (Выготский, 2001). Upbringing in the family is a subjective process; however, objective preconditions and objective conditions are required for the implementation of this process in life and activities. The objective aspect is the social situation of development that is formed by the upbringing space and its ecology (Medne, 2010). In the upbringing field, when a grown-up acts purposefully the natural development and activities of a child proceed in time and space; there the child finds personally significant activities in accordance with his/her interests and the child's personal meaning is fortified. As a result, the needs of each member of the family are satisfied, the values are further advanced and attitudes are developed. Externally similar social situations do not mean that the psychological field is always the same. The social situation becomes psychological on the basis of the person's topical needs and/or the experience of a fact, an event or a process. Before a person reacts to any objective situation, he/she filters it through internal subjective conditions (interiorises them) by attributing the situation a personal meaning (Леонтьев, 2003). In practice one can judge about the upbringing field according to its dominating values, the attitude towards oneself, other and the world (the philosophical thought, the overall position, traditions and emotional feelings. Thus the upbringing field in the family is a relatively restricted upbringing environment where the declared and/or hidden philosophy dominates and as a result of cooperation the following aspects are provided: balanced opportunities for the satisfaction of needs, the advancement of values and the dynamics of personal significance of attitude. Hence, both the subjective and the individual aspects overlap in the upbringing field thus forming an entirety. The social situation of development in the family is a multidimensional mutual being together and it manifests in the implementation of the upbringing functions.

Conclusions ***Secinājumi***

The theoretical analysis of the problem leads to the following conclusions:

- Upbringing is related to the perception and understanding of a particular society about the upbringing process and objectives by implementing the philosophy of upbringing in the family (attitude towards oneself, others and the world), consequently, upbringing as a process has to be analysed in close interrelation of the society and the family;
- Upbringing patterns and methods as the only way to reach the objective of upbringing is a convenient synecdoche at any level of the society. Such interpretation limits the possibilities of solutions for the problem; in case upbringing methods do not turn into the way of thinking about upbringing

(philosophy), their use becomes similar to the imitation of upbringing activities instead of conviction;

- The social situation of development in the family represents the attitude of members of the family towards their social situation and accordingly chosen actions (upbringing methods);
- The social environment determines both the child's development in general and his/her behavioural models; respectively, both the declarative and the hidden thinking of parents (their philosophy of life and upbringing) dominate thus influencing the demonstrated behaviour.

Kopsavilkums *Summary*

Nepieciešamība pievērsties audzināšanas problemātikas aktualizēšanai ģimenē, noteica kārtējās aktīvās diskusijas Latvijas publiskajā telpā par: bērnu problemātisku uzvedību (agresīvu) (<http://www.delfi.lv/news/national/politics/izm-rosina-agresiviem-berniem-uz-laiku-aizliegt-apmeklet-skolu.d?id=42555694>), mākslīgi izveidoto diagnožu leģimitizāciju (Raipulis, 2008; Medne, 2012), pedagoģiskās darbības (audzināšanas) imitāciju (Medne, 2012). Šī diskusija aktualizējas, neskatoties uz faktu, ka tiek regulāri organizētas dažāda formāta apmācības vecākiem.

Daudzus gadus sabiedrībā valdīja viedoklis, arī kā dominējošais ir šobrīd, ka audzināšanas kvalitātes nodrošinājums ir tikai izmantotie audzināšanas paņēmieni. Šī brīža situācija ar bērnu uzvedības problēmām rosina uz jautājumu skatīties plašāk, respektīvi, ka audzināšana ir ne tikai izmantotie audzināšanas paņēmieni, bet sociālā situācija ģimenē un sabiedrībā kopumā, jo „izraujot” bērnu no sociālās vides konteksta, vai pat pretnostatot viņu esošajai videi, tiek iegūta izkropļota bērna attīstības kopaina (Абраменкова, 2008).

Raksta mērķis ir mēģinājums teorētiski analizēt attīstības sociālo situāciju kā audzināšanas kontekstu, interpretējot attīstības sociālo situāciju kā aktīvu, līdztiesīgu, humānu, sistemātisku kopēju ikdienas dzīvesdarbību gan deklaratīvā, gan realizācijas līmenī.

Problēmas teorētiskā analīze, rosināja secināt, ka audzināšanas paņēmieni kā vienīgais audzināšanas mērķa sasniegšanas veids ir ērta sinekdoha jebkurā sabiedrības līmenī. Šāda interpretācija ierobežo problēmas risinājuma iespējas, jo, ja audzināšanas paņēmieni nekļūst par audzināšanas domāšanu (filozofiju), to izmantošana kļūst par audzināšanas darbības imitāciju, nevis pārliecību, kā arī attīstības sociālā situācija ģimenē ir tās locekļu attieksme pret viņu sociālo situāciju un atbilstoši izvēlēta rīcība (audzināšanas paņēmieni).

Literatūra *Bibliography*

1. Baacke, D. (1999). Die 6- bis 12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 437.: 247.–287., 385.– 407.
2. Bauman Z. (2000). Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press. 228.: 25.-29.

3. Bergmann, W. (2006). Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemässen Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 216: 10.–205.
4. Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H. (2005). Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München: Juventa Verlag. 317.: 225.–288.
5. Bronfenbrenner, U. (1993). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt am Mein: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH. 298.: 19.–59., 199.–268.
6. Danner, H. (1994). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 352.: 31.–113.
7. Delfi (2012). IZM rosina agresīviem bērniem uz laiku aizliagt apmeklēt skolu. Pieejams <http://www.delfi.lv/news/national/politics/izm-rosina-agresiviem-berniem-uz-laiku-aizliagt-apseklet-skolu.d?id=42555694> (access 17.02.2013.).
8. Domke, H. (1997). Gar nicht erzogen – und doch ausgezeichnet erzogen. Überlegung zur Gestaltung familialer Bedingungen des Aufwachen.//Macha Hildegard, Mauermann Lutz. Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 241.: 74.–97.
9. Drucker, F.P. (1992). The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society. New Brunswick: Transaction Publishers. 402: 214.
10. Durkheim, É. (2007). Erziehung und Soziologie.//Baumgart Franzjörg. Erziehungs-und Bildungstheorien. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. 301.: 21.–23.
11. Eichhorn, C. (2003). Eltern sind nicht immer schuld. Warum manche Kinder schwieriger sind. Stuttgart: Klett-Kotta. 174.: 26.–55.
12. Gergen, J.K. (2002). Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen konstruktivismus. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. 308.: 137.–206.
13. Matsumoto, D. (2000). Culture and Psychology. People Around the World. Wadsworth, Thomson Learning Inc. 668.: 222.–237.
14. Medne, D. (2007). *Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem*. Rīga: RaKa.236.
15. Medne, D. (2010). *Audzinašana ģimenē Latvijas transformācijā sabiedrībā*. Rīga: LU izdevniecība. Promocijas darba kopsavilkums. 74.
16. Medne, D. (2012). Pedagoģisko vērtību interpretācija žurnālā “Mans mazais”.*LU rakstu sērija Pedagoģija un skolotāju izglītība Nr. 781*. 231.: 174. - 185.
17. Mollenhauer, K., Brumlik, M., Wudke, H. (1978). Die Familienerziehung. München: Juventa Verlag. 224.: 11.–144.
18. Pikler, E. (2007). Friedliche Babys – zufriedene Mütter. Freiburg, Basel, Wien: fgb. 222.: 42–131.
19. Raipulis, J. (2008). Dažādu aplamību izplatīšanās iespējamās negatīvās sekas. *Sabiedrība un kultūra. Rakstu krājums X*. Liepāja: LiePA. 547.: 412.–418.
20. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
21. Schneewind, K., Böhmert, B. (2008). Kinder im Grundschulalter kompetent erziehen. Der indirektive Elterncoach „Freiheit in Grenzen“. Bern: Verlag Hans Huber. 192.: 9.–77.
22. Walper, S. (2005). Familie Erziehungskompetenzen. Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim: Juventa Verlag. 164.: 11.–97., 121.–136.
23. Абраменкова, В. (2008). *Социальная психология детства*. Москва: Пер Се.
24. Выготский Л. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Издательский дом Удмуртский университет.
25. Голованова, Н. (2004). *Социализация и воспитание ребенка*. Санкт-Петербург: Речь.
26. Гликман, И. (2002). *Теория и методика воспитания*. Москва: ВЛАДОС.

27. Кукушин, Вадим (2002). *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов-на-Дону: МарТ.
28. Куликова, Т. (2000). *Семейная педагогика и домашнее воспитание*. Москва: АКАДЕМІА.
29. Захаров, А. (2000). *Как предупредить отклонения в поведении ребенка*. Москва: Эксмо.
30. Зиновьев, А. (2008). *На пути к сверхобществу*. Москва: Астрель.
31. Зинченко В. (2002) *Психологические основы педагогики*. Москва.gardarki
32. Лефевр В. (1996). *Космический субъект Москва*. Москва: Издательство: Когито-Центр.
33. Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла*. Москва: Смысл.
34. Слостенин, В. (red.) (2004). *Методика воспитательной работы*. Москва: АКАДЕМІА.
35. Слободчиков, В., Исаев Е. (2000). *Психология развития человека*. Москва: ШКОЛЬНАЯ ПРЕССА.
36. Мид, М. (1988). *Культура и мир детства*. Москва: Наука.
37. Целуйко, В. (2007). *Психологические проблемы современной семьи*. Екатеринбург: У-Фактория.
38. Франкл, В. (2001). *Психотерапия на практике*. Санкт -Петербург: Речь.
39. Хоментаскас, Г. (2003). *Семья глазами ребенка*. Москва: РИПОЛ Классик.

Dace Medne	Jāzeps Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija Kr. Barona iela 1, Rīga, LV-1050, Latvija e-mail: dace.medne@hotmail.com Tel.: +371 29255656
-------------------	--

LEADER IN THE SCHOOL NOWADAYS: THEORY AND EXPERIENCE

Līderis mūsdienu skolā: teorija un pieredze

Ivars Muzis

Rīga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *It is the 21st century when everything is subjected to continuous and rapid changes. The human being should be able to adapt to changes in labor market, in the technological world and in globalized life. To operate successfully in free market conditions, the whole economy in Latvia, including all schools, has had to implement constant change. Economic transition demanded from Latvia school heads and teachers radical change in thinking and behavior. The main issue of article is leadership talent identification, development, succession and retention in contextually different primary and secondary schools in Latvia. Quality schools require quality leaders. It is vital that their morale, professional commitment, and sense of professional value and personal worth is maintained, and their creativity and enthusiasms is promoted. Paper will explore leadership talent identification, development, succession and retention in schools. The crucial question is how to achieve heads and teachers commitment to leadership in schools.*

Keywords: *leader, leadership, development, culture, school management, competence*

Aim of the study. *To explore leadership talent identification, development, succession and retention in schools in Latvia*

Methods. *Theoretical method: studies and analysis of literature sources, survey in writing; content analysis.*

Introduction

This article deals specifically with issues pertaining to the leadership development of existing staff given increasing reports of leadership shortages. Succession management incorporates the idea of creating and maintaining a pool of leadership talent by identifying individuals with talent, helping them to develop and fostering their retention either within individual schools or within the profession as a whole. The linkage between leadership succession planning and the leadership development of current staff is well established in commercial contexts (Hirsch, 2000; Conger and Fulmer, 2003; Rothwell, 2005, Maslo and Tiļļa 2005). In view of a leadership supply crisis, fostering leadership development as part of succession management has now become equally important within individual schools and good leadership development may be seen as an aid to necessary leadership succession planning. In educational contexts, leadership skill development has been associated with mechanisms such as coaching (Rhodes et al., 2004), networking (Hadfield et al., 2002; Jackson, 2003, Koķe, 2003) and the distribution of leadership responsibilities (Harris, 2003, 2004). It has been suggested that leadership learners benefit from a variety of learning approaches (Paterson and Coleman, 2003) and that they are

best served by being enabled to become self-directed in their leadership learning.

As pressure is increasing for schools themselves to become more proactive in helping to grow the leaders of tomorrow, how do they perceive themselves as training grounds for leadership development and what lessons can be learned from present successes and possible shortcomings?

Positive perceptions of leadership roles in the face of staff worries about workload, accountability and stress are perhaps best addressed by incumbent heads and their approaches to leadership development within their own schools. How might incumbent heads encourage, motivate and reward leadership learning and establish their schools as good training grounds for leadership development? The present study seeks to establish the perceptions of heads concerning effective and ineffective mechanisms of leadership development and the drivers and barriers to the development of leadership talent prevalent within their own schools. It aims to offer insights from a variety of contextually different schools that will be of interest to incumbent as well as aspirant leaders and all those concerned with the development of the next generation of school leaders. In the result of the analysis we have extracted categories that compose the theoretical framework of the competence that modern school leaders should possess. These are: personal, social, instructional, educational, self-management and managerial competences as the parts of integral competence of school heads.

Research methods

Theoretical method: studies and analysis of literature sources was employed this study. Contextually different schools were sought so as to enable a wide variety of leadership development circumstances to be taken into account. Contextual difference was based primarily on the main contextual drivers according a wide range of possible respondent experiences and perceptions of successful and unsuccessful leadership development (Žogla, 2001). Schools in the sample also displayed differences in religious denomination, geographical location, immediate environment, local reputation, community links and the characteristics of the school site and buildings. The perceptions of school leaders as agents in creating a culture in which leadership learning can take place (Walker and Dimmock, 2005), were both sought in the present study.

The organization of the research

During the research the school principals and deputy heads were questioned. The research involved 40 secondary school heads and deputy heads from 20 schools located of 10 municipalities of the Latvia. The questionnaires for both groups of respondents were similar. The questionnaire included 20 questions of

open type. It was intended to state: which competences, to their mind, are important for today's school heads; how do they evaluate headship preparing programs, etc. After the answers were received the content analysis has been carried out. After the answers, similar opinions were joined under generalized label. So the analysis consists of several steps:

- 1) extracting of manifesting categories;
- 2) category expansion into subcategories;
- 3) interpretation of categories and substantiation of categories with authentic arguments.

After qualitative research procedure there appeared possibility to calculate the frequencies of categories that show the distribution of separate opinions in the objective population. Such a calculation empowered to find our dominating and uncommon opinions. The attention is drawn to the fact that open questions do not impute the possible answers. Respondents have an opportunity to put an accent on various sides of question, even those, not predicted by a research. So the content analysis is distinguished by heuristic potential, and the categories received allow disclosing true attitudes and beliefs of research participants.

Results and discussion

Today's school heads are responsible for their organization effectiveness and have to face the challenges of changing education policy. This is why they should be competent managers as well as pedagogues and administrators. So it is necessary to learn which competences are really important for modern schools leaders and receive feedback from the practitioners. We asked the respondents to describe a modern school head and indicate the competences one should possess. After having done the content analysis of the answers received it was possible to extract 6 qualitative categories that reflect the main characteristics of school heads (table1). The determination of the qualitative categories is based on the introduced competence classification.

The majority of respondents 80% stressed the managerial competence as the most important for today school heads. This include creating of a clear school vision and mission statement as well as of effective strategies and clear goals; managing intellectual resources, creative positive school image. 72 percent of respondents mentioned instructional competence which is vital for creating of learning environment. 70 percent of respondents mentioned social competence which is inevitable increasing and maintaining of a positive school culture. Education competence is a factor, stimulating life-long learning, was emphasized by 62 percent of respondents. Personal competence is understood as a number of particular traits common to effective school leaders such as leadership, humanity. So the most important competences for modern school leaders are managerial, instructional and social competences.

Table 1

***Competences of school leader
Skolu līderu competence***

Category	percents	Sub-category	percents
Managerial	80%	Facilitating the development ,implementation of the school vision that is supported by the school community	28%
		Creating clear strategies, exercising leadership to achieve common goals	22%
		Ensuring resources for safe, efficient organization activity	20%
		Creating learning environment	18%
		Creating collaborative environment	10%
		Monitoring school effectiveness	10%
		Creating positive school image	5%
		Developing effective staff communications	5%
		Instructional	72%
Coaching on educational topics	40%		
Acting in accordance with statutory requirements	15%		
Social	70%	Sustaining a school culture conducive to student needs and staff professional growth	60%
		Creating positive climate in school	54%
		Using decentralized school management processes	40%
Educational	62%	Development in professional sphere	62%
		Providing opportunities for continuous competence development	50%
Personal competence	42%	Strong leadership	43%
		Humanity	41%
		Tolerance	25%
		Versatile personality	18%
Self-management	40%	Using informational-communicational technologies	62%
		Understanding changes in education	50%

We wondered which competences should be acquired by today's school heads. We extracted 3 categories that are introduced in the table 2.

The interpretation of the answers allows to state that today's school heads feel the lack of social competence (90%). Such areas as planning, leadership skills, monitoring skills, information management, and management of change as the parts of managerial competence (80%) are also necessary to acquire. Last but not least is self-management competence (55%). In order to improve the school leaders understanding of new technologies and to empower them to bring these

technologies into their schools their competence needed to be developed. So the competences that should be acquired by today's school heads are social, managerial, and self-management competences. We wondered how school heads assess their theoretical preparation.

Table 2

***Competences necessary to be acquired by today's school heads
Nepieciešamās kompetences mūsdienu skolu vadītājiem***

category	percents	Sub-category	percents
Social	90%	Sustaining positive climate in organization	40%
		Sustaining a collaborative culture in school community	28%
		Collaborating with families and community members	26%
		Acting in an ethical manner	18%
Managerial	80%	Skills of leadership	40%
		Managing information in school	38%
		Managing change	36%
		Creating school image	29%
Self-management	55%	PC skills	65%
		Managing time	40%

The answers received were rather laconic so we grouped them into 3 categories (insufficient theoretical preparation; depends on the situation; sufficient theoretical preparation). The majority of respondents (62%) emphasized that they feel the lack of theoretical preparation. 35 percent of respondents lack theoretical knowledge in some certain work situations. None of the respondents called their theoretical preparation as sufficient. It is apparent that today's school heads assess their theoretical preparation as insufficient. To the question, „In what ways today's school heads develop competences” 86 percent of respondents emphasized self-education as the most effective way of getting information.” Self-education is just vital today otherwise you can lose yourself in information avalanche”.” I spent quite a lot of time on self-education. It is very important today to march with the time so you have to be aware of novelties in education and the best resource for me, no doubt is internet”. The opportunities provided by various seminars and courses as the way for competence development was mentioned by 8- percent of respondents. So this way of competence development is rated as quite popular and effective. 52 percents of research participants put priority on higher education and stressed the usefulness of it. “Master's studies in education management are very useful to my mind. I am going to enter the university myself”. According to 34 percents of respondents „practice and experience develop competencies”. Knowledge is gained through everyday work, through problems and obstacles you have to overcome seeking for your organization effectiveness”/Exchange of

the experience as the way of competence development was mentioned by 21 percent of respondents. "I highly appreciate the activity of the association of school heads in Latvia because this is the best opportunity to exchange the knowledge and experience, to discuss participating problems, to stand on and fight for our rights". The best way of competence development is collaboration with colleagues. Hence we should admit that today's school heads gain and develop competencies through self-education and thanks to seminars and courses. However we should draw attention to the fact that higher education as a way of competence development is not considered as a very effective. We sought to learn whether there are enough of opportunities for competence development today in Latvia. The answers were distributed into 3 groups. 60 percent of respondents claimed that there are enough of opportunities to develop competence and they are active participants. „There are a great number of various seminars for school heads but you have to choose what is really necessary for you and sometimes it is quite difficult to do". "There are enough of ways for competence development. The most important is to have a positive attitude towards novelties and continual change in education". "Various seminars and courses are offered by different institutions but the problem is time. Routine jobs take huge amount of time so it is problematic to find time for attending courses". To conclude with, we have to state that in spite of quite wide range of various competences development opportunities in Latvia school heads have some problems. Process of competence development should be more systemic and controlled, that will make competence development process more purposeful. School heads need both for theory and practice based development program.

Leadership actions are strongly influenced by school performance (Southworth, 2004). Respondent statements often framed opportunity in terms of new initiatives or in terms of available niches released by staff turnover. Staff turnover was sometimes depicted as directly resulting from challenging circumstances. . Small school size was either seen as fostering leadership skills by dint of the need for greater teamwork and responsibility sharing or limiting if such sharing was absent. Although incumbent heads can do little to change the size of their school, extending its boundaries through external networking and promoting inclusion through internal networking would seem to make good sense in the creation of a school as a good training ground for future leaders. Respondents appeared to reflect their approval of a contemporary view of leadership development where a variety of mechanisms can be accessed (Paterson and Coleman, 2003) and they are enabled to learn with and from others, perhaps arriving at a point of self-direction in their learning (Weindling, 2003).

All questionnaire respondent groups saw value in access to good leadership courses and these were endorsed as having a place in a good training ground for leadership development. Nevertheless, there was suggestion in the focus group

phase that leadership courses alone were insufficient to develop leadership skills. Respondent statements concerning the matching of leadership development to career stage were frequently associated with notions of possible exclusion, particularly for staff at an early stage in their career. It would seem sensible to foster leadership talent wherever it might exist within the school staff if appropriate numbers and quality of aspirant leaders are to be available within the talent pool. In considering future leadership needs, the inclusion of young staff with talent may be particularly important if they are to be retained within the school and further develop their commitment to the profession.

Conclusion

The main responsibility of a school head is to provide competent leadership for school. School leader should seek for school effectiveness, and efficiency; create a positive school image; represent a school in a community. Instructional competence is of a major importance in a prior school leader's responsibility-organizing the educational competence. Educational competence presupposes the development into learning organization.

The establishment of schools as effective training grounds for leadership development represents a challenge for incumbent school leadership. Based upon the perceptions of heads from 20 contextually different schools in Latvia, the present study has established pertaining to 'Context', and 'Development' deemed influential in creating schools as good training grounds for leadership talent development. In seeking to translate the details of these themes into the everyday experience of aspirant and potentially aspirant leaders, incumbent leadership need to consider and begin to address schools' future leadership needs. They need to encourage leadership learners within their schools and ensure development that works against a backdrop of context and culture. Although more work is needed in order to establish the best way to identify and enhance individual leadership skills, the present study does indicate potentially helpful mechanisms for incumbent leaders to begin to foster leadership talent in response to the growing leadership recruitment crisis. Located as part of succession management, leadership talent development in schools is now attracting increasing attention.

Kopsavilkums

Mūsdienu skolas sniegtā izglītības kvalitāte lielā mērā atkarīga no efektīva un radoša līdera, kuram piemīt nepieciešamās kompetences skolas vadības darbā. Skolas vadītāja līderība ir saistīta ar skolas mērķu, virzības un prioritāšu noteikšanu, kā arī kultūras un etnosa veidošanu un saglabāšanu, lai būtu iespējams šos uzdevumus īstenot. Skolas direktors kā līderis veido mācīties spējīgu organizāciju, kurā pats direktors atrodas nepārtrauktā dialogā ar savas skolas skolotājiem un direktora vietniekiem radošu un inovatīvu ideju veicināšanā.

Mūsdienu skolā nozīmīgākā ir skolas pārvaldības kompetence, kura ļauj stratēģiski apzināt skolas attīstības iekšējos un ārējos faktoros un virzīt kolektīvu izvirzītās misijas īstenošanai.

Bibliography *Literatūra*

1. Brundrett, M., Rhodes, C.P. & Gkolia, C. (2006). Planning for leadership succession: creating a talent pool in primary schools, *Education 3-13*, 34(3): 259-68.
2. Conger, J.A. & Fulmer, R.M. (2003). Developing your leadership pipeline, *Harvard Business Review*. Online at: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=11587559&db=buh> (accessed 28 February 2005).
3. Hadfield, M., Kellow, M. & Day, C. (2002). Schools as learning communities: building capacity through network learning, *Education 3-13*, 2: 19-22.
4. Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3): 313-24.
5. Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1): 11-24.
6. Hirsch, W. (2000). *Succession planning demystified*, Report No. 372. Brighton: Institute for Employment Studies.
7. Jackson, D. (2003). Networked learning communities, *Learning and Skills Research*, 6(2): 49-50.
8. Koķe, T. (2003). *Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana. Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga, Izglītības solī.
9. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs*, Nr. 3, 4-9.lpp.
10. Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage.
11. Paterson, A.S.F. & Coleman, A. (2003). *New visions for early headship pilot programme - Cohort one: Internal enquiry final report*. Nottingham: NCSL.
12. Rhodes, C.P. & Brundrett, M. (2005). Leadership succession in schools: a cause for concern, *Management in Education*, 19(5): 15-18.
13. Rhodes, C.P., Stokes, M. & Hampton, G. (2004). *Teacher professional development in schools and colleges: A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. London: Routledge Falmer.
14. Rothwell, W.J. (2005). *Effective succession planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within*, 3rd edn. New York: American Management Association.
15. Shaw, M. (2006). New signs of crisis in leadership recruitment, *Times Educational Supplement*, 13 January, p. 2.
16. Southworth, G. (2004). *Primary school leadership in context: Leading small, medium and large sized schools*. London: Routledge Falmer.
17. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*, Rīga, Raka, 289lpp.
18. Walker, A. & Dimmock, C. (2005). Developing leadership in context', in M. Coles & G. Southworth (eds), *Developing leadership*.

Dr.paed. Ivars Muzis	Rīga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083 E-mail: muzisivars@inbox.lv , Phone: +371 26373356
-----------------------------	---

**FIZIKAS APGUVĒ VIDUSSKOLĀ BIONIKAS
KONTEKSTĀ**
*Acquisition of Physics in Secondary School in Context of
Bionics*

Jānis Poplavskis
Rēzeknes Augstskola
Jānis Dzerviniks
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *In the last few years, a lot of attention has been paid to science as a subject, including improvements of physics curriculum and developments in teaching process in order to boost students' interest in this subject, and improve the quality of knowledge. One of potential solutions that are being offered is to include elements of bionics in physics curriculum, to show the transfer of processes of nature into everyday life and technology. A short introduction in bionics is provided in the research. In order to realise this plan, information has to be gathered – what is the students' and teachers' understanding of bionics, it's role and possibilities in the learning process. During the research middle-school students and teachers have been surveyed, about questions and processes, that are connected to bionics. Books that are included in the physics curriculum have also been researched, in order to detect the existence of bionics' elements and their usage.*

Key words: *bionics, competence of nature studies and technologies, content of physics, context.*

Ievads
Introduction

ES valstīs atbilstoši Lisabonas stratēģijas pamatnostādnēm īpaša uzmanība tiek pievērsta studējošo skaita palielināšanai nozarēs, kuras ir ļoti nepieciešamas inovācijām un zinātņu ietilpīgai ekonomikai. Latvijā augstskolu dabaszinātņu fakultātēm ir grūtības potenciālo studējošo ieinteresēšanā studijām. Latvijā ir viens no zemākajiem rādītājiem visās ES esošajās un jaunajās dalībvalstīs, salīdzinot studējošo skaitu (%) dabaszinātņu, matemātikas un tehnoloģiju priekšmetos ar visu studējošo skaitu, kas var tuvākajā nākotnē radīt darbaspēka resursu trūkumu atbilstošajās nozarēs. Mūsdienu pasaulē dabaszinātņu izglītības mērķis ir dabaszinātniskās izpratības (scientific literacy) veidošana. Skolēnu dabaszinātniskā izpratība ir arī viens no izglītības kvalitātes indikatoriem, kas tiek mērīts ES. Starptautiskie salīdzinošie pētījumi dabaszinībās (TIMSS, PISA, OECD) (Geske, 2010) uzrāda salīdzinoši zemu Latvijas skolēnu sasniegumus dabaszinātnēs un matemātikā. Pētījuma veicēji Latvijā secina, ka skolēnu relatīvi zemie sasniegumi, salīdzinot ar OECD valstu vidējo līmeni, liecina par nepieciešamību vairāk attīstīt skolēnu spējas izmantot skolā iegūtās zināšanas un prasmes reālās dzīves situācijās.

Tradicionālās mācību metodes nedod vēlamus rezultātus, tāpēc nepieciešama jauna pieeja fizikas apguves procesā. Kā iespējamais risinājums varētu būt arī kontekstu izmantošana. Izmantojot kontekstus, mēs varam uzlabot fizikas apguvi vienlaikus uzlabojot izpratni par apkārtējo vidi, kas atbilst skolēnu un arī sabiedrības vajadzībām (Whitelegg, Parry, 1999).

Mūsdienās liela uzmanība tiek pievērsta fizikas teorētiskajām atziņām saistībā ar mums apkārt notiekošajiem procesiem sadzīvē un, kas ir ļoti nozīmīgi, arī dabā. Ļoti efektīvi ir izmantot jau esošus risinājumus dabā, kas iespējams tikai tos izskaidrojot un izprotot. Liela loma mūsdienās kļūst starpdisciplinārai zinātnei – bionikai, kurai noteikti būtu jāatvēr zināma vieta skolā fizikas un arī citu dabaszinību mācību priekšmetu apgūvē. Bionika – robežzinātne starp fiziku, bioloģiju un tehniku, kas risina inženiertehniskus uzdevumus, pamatojoties uz dzīvās dabas organismu struktūru modeļiem.

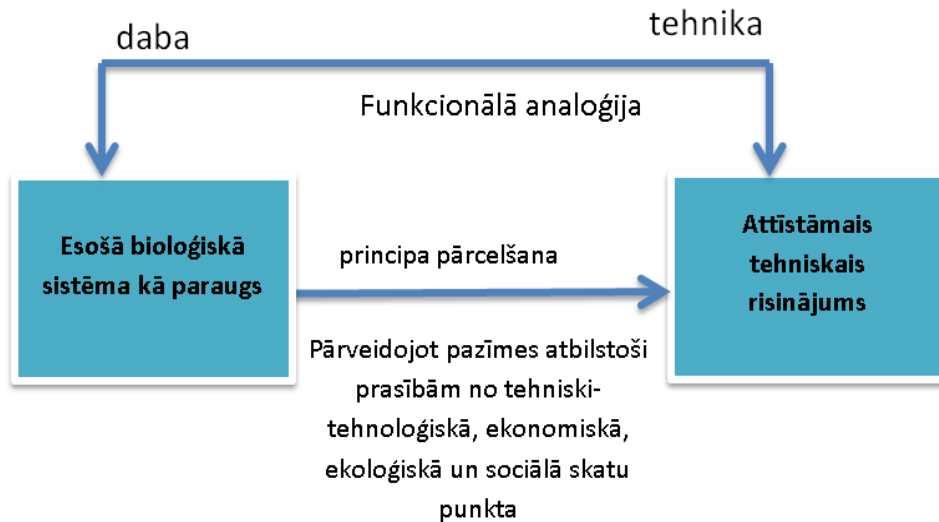
Bionika kā zinātnes nozare *Bionics as a field of science*

Bionikas pamatā ir ideja, ka visoptimālākie praktisku problēmu risinājumi nav jāizdomā no jauna – tos jau ir atrisinājusi daba gandrīz 4 miljardus gadu garā evolūcijas procesā. Bionikas piekritēji uzskata, ka daba ir galvenais ideju, inovāciju avots. Daba – pasaules ietekmīgākais inženieris, gudrākais fiziķis, kas piedāvā cilvēkiem neskaitāmus veidus, kā ar vienkāršām, mazām, nedārgām metodēm veidot jaunus un uzlabot jau esošus mehānismus. Piemēram, mušām un jūras ežiem ir vakuumpiesūcekņi, pateicoties kuriem jūras eži var kāpt ļoti stāvās klintīs, bet mušas rāpot pa griestiem. Zinātnieki, pētot šos dzīvus organismus, formulē vakuuma piesūcekņu principu un to pārnes izmantošanai, piemēram, celtņiem (Ищенко, 2008).

Bionikas speciālisti jau sen pēta konstruktīvos risinājumus oriģināliem "dzīvajiem modeļiem", kas atšķiras ar augstu manevrētspēju, elastību, uzticamību un efektivitāti. Balstoties uz tiem, tiek veidoti projekti un izstrādāti visurgājēji un citi universāli transporta līdzekļi.

Bionika plašākā nozīmē ir dzīvās dabas uzkrātās pieredzes izmantošana tehnikā, galveno uzmanību veltot orientēšanās, uztveres un bioloģisko struktūru vadīšanas un regulēšanas problēmām (Rolovs, 1989).

Bioloģiskā evolūcija kā universāls sevi organizējošs process ir neizsmelams inovācijas avots, kas ir nepieciešams uz nākotni orientētās tehnoloģijās. Nav šaubu, ka šis evolūcijas process rada ļoti efektīvas struktūras, kuras var tikt izmantotas kā modeļi potenciāliem tehniskiem risinājumiem (Hill, 2002). Daba ir pārpildīta ar efektīvām struktūrām, kas pārāk maz tiek izmantots kā avots tehnoloģiju inovācijās (1.attēls).



1.attēls. Daba kā tehnoloģiju inovāciju avots (Hill, 2002)
Figure 1 Nature as a source of technological innovation (Hill, 2002)

Kopumā dabas formu atpazīšana, abstrakcija un radoša pielietošana tehnoloģisku risinājumu meklēšanā ir tiešs un praktisks kognitīvā procesa pielietojums. Tādēļ ir svarīgi apskatīt un analizēt līdzīgi strādājošas sistēmas dabā un to struktūru abstrahēt līdz pamatā esošiem principiem. Šie principi tālāk varētu tikt realizēti variējot un/vai kombinējot jau esošus tehnoloģiskus risinājumus, kas varētu kalpot citu problēmu risināšanai.

Izpratni par bioloģiskās struktūras funkcionēšanu var atbalstīt ar eksperimentiem. Lai skolēns pats varētu modelēt funkcionālu tehnoloģisku risinājumu, viņam ir labi jāizprot pamatā esošais princips. Pašrocīgi eksperimenti ļauj sniegt dziļāku izpratni un sniegt garīga un praktiska darba apvienojumu.

Ir svarīgi atrast pareizu pieeju bionikas elementu iekļaušanai vidusskolas fizikas mācību kursā. Procesi dabā ir ļoti sarežģīti un komplicēti, tāpēc fizikālie procesi ir nevis jāvienkāršo, bet jāelementarizē skolēniem uztveramā formā turpmāko zināšanu konstruēšanai.

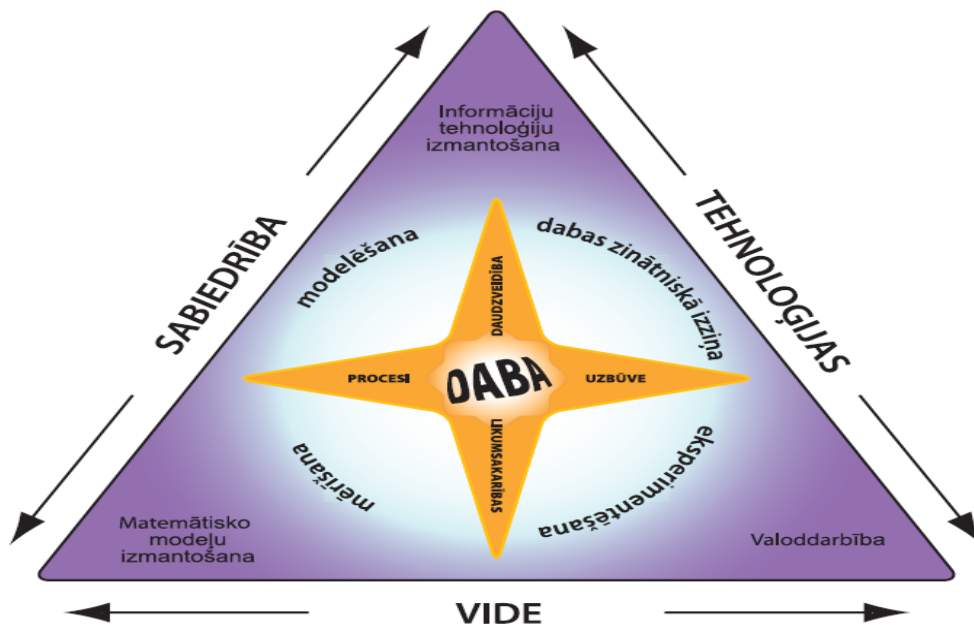
Bionikas integrēta iekļaušana fizikas vidusskolas kursā *Integrated inclusion of bionics in physics curriculum*

Fizikas mācību saturs ir pakļauts izmaiņām, ko nosaka tehnikas un pedagogijas attīstība Latvijā un pasaulē. Fizikas mācīšanā vēsturiski novērojamas izmaiņas un dažādas attīstības tendences.

Atbilstoši dabaszinātniskās izpratības būtībai, mācību saturs fizikā strukturēts trijos blokos, pamatojoties uz mācību satura konceptuālo modeli, un iekļauts fizikas mācību priekšmeta standartā. Šāda pieeja nodrošina mācību satura pēctecību un realizē starppriekšmetu saikni starp dabaszinātņu priekšmetiem (Rokasgrāmata dabaszinātņu un matemātikas skolotājam, 2011).

Pasaulē ir uzskats, ka dabaszinību un fizikas mācībās jāizmanto pētnieciskā pieeja, kurā skolēni konstruē izskaidrojumus, kas attiecas uz dabas objektiem un procesiem (Trowbridge, Bybee, 1990). Skolēni grib zināt un saprast apkārtējo pasauli, ja vien mēs viņiem skolā esam spējīgi piedāvāt bagātu intelektuālo un sociālo vidi. Pētnieciskās darbības iemaņu apgūšanas metodes galvenais mērķis ir palīdzēt skolēniem attīstīt intelektuālo darbību un nepieciešamās prasmes jautājumu uzdošanā un atbilžu meklēšanā, kas izriet no skolēnu zinātkāres (Joyce et al., 1992).

Fizikas standartā akcentēta dabaszinātniskās izziņas prasmju attīstīšana, skolēniem apgūstot pētnieciskās darbības pamatus. Pētnieciskās darbības pamatu apguve aptver darbu ar informāciju, prognozēšanu, eksperimenta plānošanu, eksperimentēšanu, datu apstrādi un analīzi, iepazīstināšanu ar iegūtajiem rezultātiem. Atbilstoši savam vecumam skolēni pakāpeniski turpina apgūt dabaszinātniskās izziņas prasmes, lai skolēnam veidotos pieredze, kā norisinās pētnieciskā darbība un kāpēc tā nepieciešama. Vienlaikus skolēni apgūst fizikālos lielumus, to mērīšanu, likumsakarības par dabas parādībām un procesiem. Fizikas mācību saturs konceptuālā modelī atklāts trīs būtiskos jautājumos: Ko skolēns mācās fizikā? Kā mācās? Kāpēc mācās? (Rokasgrāmata dabaszinātņu un matemātikas skolotājam, 2011) (2. attēls).



2.attēls. Mācību saturs un tā struktūra fizikā (Cābelis, 2006)
Figure 2 Curriculum and its structure in physics (Cābelis, 2006)

2.attēlā atainotā modeļa centrā ir „Daba”, kurā rodama atbilde uz jautājumu „Ko skolēns mācās?” (standartā mācību satura komponents “Daba un tehnika”). Fizikā skolēns apgūst zināšanas par daudzveidīgām fizikālām parādībām un procesiem, to raksturojošām likumsakarībām. Lai fizikā vienoti varētu aprakstīt procesus, kas notiek dabā un tehnikā, skolēnam jāiemācās un

jālieto fizikas valoda – fizikas jēdzieni, fizikālo lielumu apzīmējumi un mērvienības. Šīs zināšanas ir nepieciešamas, arī lasot fizikāla satura tekstus mācību grāmatās vai internetā (Rokasgrāmata dabaszinātņu un matemātikas skolotājam, 2011).

Bionikas elementu izmantošana fizikas mācību procesā, pamatojoties uz dzīvās un nedzīvās dabas sakarībām, parāda fizikas un citu dabaszinātņu savstarpējo saistību, padziļina priekšstatus par materiālās pasaules vienotību, dabas parādību savstarpējo saistību, to izpratni, iepazīstina ar fizikālo metožu izmantošanu bioloģisko procesu apgūvē. Tādā veidā tiek aktivizēta skolēnu domāšana, attīstīta prasme izvirzīt hipotēzes, patstāvīgi izdarīt secinājumus, pamatot savus spriedumus. Skolēnos tiek veidota motivācija pētnieciskai darbībai, fizikas un citu dabaszinātņu mācību priekšmetu apguvei.

Sākotnēji fizikas standartā bija uzskaitīti fizikas satura jautājumi un prasmes, kas jāapgūst. Standarts neparedzēja domāšanas attīstīšanu, ko vislabāk veikt ar pētniecisko darbību. Fizikas mācību priekšmeta standartā, kas darbojas no 2008. gada, viens no mācību priekšmeta uzdevumiem ir attīstīt zinātnisko domāšanu un pilnveidot pētnieciskās darbības un sadarbības prasmes fizikā.

Izpētot mācību līdzekļus - vidusskolas fizikas mācību grāmatas, darba burtnīcas, uzdevumu krājumus, autori konstatēja, ka mācību līdzekļos, kas izdoti līdz 2008. gadam (Šilters, Reguts, 2005, 2006; Dzērve, Eidiņš, 2005; Vinogradovs, 2006; Būts, 1999; Krūmiņš, Puķītis, 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998; Buhovcevs, Mjakiševs, 1988, 1989, 1984, 1980), nav atrodamī piemēri, kuros būtu parādīta fizikas saistība ar dabu un pielietojumu ikdienā un sadzīvē. Stājoties spēkā jaunajam standartam 2008. gadā, tika pievērsta lielāka uzmanība fizikālo procesu praktiskam pielietojumam un saistībai ar dabu (Šilters, Reguts, 2008). Tomēr šādu piemēru nav daudz. Raksturīgākie piemēri apkopoti 1. tabulā

1. tabula

Piemēri par fizikas saistību ar dabu fizikas vidusskolas mācību grāmatās
Examples of physics connection to nature in secondary school physics books

Tēma	Piemērs
Mehāniskā kustība	Ģeocentriska, heliocentriska atskaites sistēma, Saules sistēma
	Putna lidojums 3 dimensiju atskaites sistēmā
	Sprinterā paātrinājums no 0
	Cilvēks nokrīt no zirga tam apstājoties
	Medūza - reaktīvā kustība
Deformācijas veidi	Košļājot barību, tā pakļauta deformācijai
Gravitācija	Saule un Zeme savstarpēji pievelkas. Uz visiem ķermeņiem darbojas zemes pievilksanas spēks
Keplera likumi	Saules sistēma
Hidrostatiskai spiediens	Artēziskie urbumi
Kapilārās parādības	Šķidrums pacelšanās augu stublājos, asins kustība kapilāros
Arhimēda spēks	Aisbergs – ledus ūdenī

Pētniecisko prasmju realizācijai dabaszinātņu priekšmetu un matemātikas speciālisti ir izveidojuši modeli, kā apgūt zinātniski pētniecisko izziņas ceļu, ko skolēni lieto gan laboratorijas darbos, gan zinātniski pētnieciskajos darbos. Katru reizi skolēnam tiek piedāvāts kļūt par mazu zinātnieku, atklājot savā darbībā ko jaunu. Izmantojot idejas zināmām situācijās un nostiprinot saikni starp teorētisko zinātņi un pieredzi, ar kuru viņi ir pazīstami, skolēna interesi var palielināt, piedāvājot viņiem izpētes uzdevumus (Brook, Driver, 1984). Šī nostāja liecina, ka mācīšanās kontekstā saista mācības ar reālo pasauli. Skolēni ir pietiekami motivēti izpētīt teoriju, lai censtos izprast tās pielietojumu.

Viens no būtiskākajiem fizikas mācību elementiem ir iepriekšējā pieredze, ko veido praktiski apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. Izziņas procesā notiek pieredzes paplašināšanās. Pieredze mācīšanos skata kā mijiedarbību starp skolēnam piemītošām iezīmēm un ārējiem nosacījumiem, starp skolēna iegūtajām un uzkrātajām zināšanām. Pie iepriekšējām zināšanām skolēni pievieno jaunu informāciju, veidojot jaunas saiknes ar eksistējošām zināšanām. Balstoties uz iepriekšējo pieredzi, un interesi, nepieciešams veikt pieredzes aktualizēšanu, tādejādi konstruēt jaunu pieredzi. Nozīmīgs faktors pieredzes veidošanā ir pētnieciskā darbība. Kā atzīmē E. Marlovs (Marlow, 2002) lai skolēni varētu būt sekmīgi pētnieki, nepieciešama plaša pieredze eksperimentu un demonstrējumu veikšanai.

Skolēnu izaugsmi, pašrealizāciju un atbildību par savu izaugsmi nodrošina tādas metodiskas pieejas, kas orientē uz konstruktīvu procesu, jeb skolēna aktīvo mācīšanos, izmantojot iepriekšējo pieredzi. T. Koķe pieredzi definē kā tagadnes situācijas subjektīvu apzināšanos, kuru daļēji determinē indivīda iepriekšējā mācīšanās (Koķe, 1999, 33).

Saistību veidošana starp dabu un tehnoloģijām ir perspektīvs veids, kā uzlabot ekoloģisko situāciju, attīstot harmoniju starp dabu un tehnoloģijām un tādu mehānismu un tehnoloģiju attīstību, kas ir orientētas uz dabu (2.tabula). Autori piedāvā vidusskolas fizikas kursā integrēt bionikas elementus.

2.tabula

Tematiskais plāns bionikas integrētai iekļaušanai fizikas kursā
Thematic plan for bionic integrated into physics course

Tēmas nosaukums	Stundu skaits	Saistītās tēmas
Ievads. Bionika kā zinātne	1	
Fiziskie kontakti dabā. Velkro aizdare (auduma lipekļi)	2	Spēks, spēka mērīšana, berze, ķermeņu mijiedarbība.
Bionika un arhitektūra-stiebra arhitektūra, gofrētās struktūras arhitektūra, konuss, tīklveida, režģveida, ribveida konstrukcijas, fotosintēze un arhitektūra, transformācija.	5	Statikas pamati. Apgaismojums, Apgaismojuma likums. Elastības spēks. Deformācijas

Biomehāniskie modeļi	1	Spiediens. Hidrodinamika
Aerodinamika un bionika - kukaiņu lidojums, aerodinamiskie prototipi.	2	Šķidrumu un gāzu plūsma
Hidrodinamika un hidrolokācija - bioloģisku sistēmu hidrodinamika, hidrolokācija dabā.	2	Svārstības un viļņi.
Tuneļu rakšana - „Dzīvie zemes rācēji”	1	
Bioloģiskās virsmas - virsmu salīpšana, lotosa lapas efekts, gaismas atstarošana	3	Virsmas slapināšana, nanoefekts, difrakcijas režģis, gaismas interference.
Lokācijas sistēmas dabā - termolokatori, eholokatori, ” dzīvie radari”	3	Svārstības un viļņi.
Siltuma procesi dabā - siltuma izolācija, polārlāča āda, mikroklimate nodrošināšana ēkās, termītu māja	3	Siltuma izstarošana, atstarošana, absorbēšana. Gaismas iekšējā atstarošanās. Konvekcija
Gaismas elements - bio saules elements	1	Apgaismojums. Gaismas enerģija.
Foto un videokameras dabā- acs uzbūve	1	Optiskie instrumenti. Lēca
Noslēgums - bionikas nozīme tehnikas un tehnoloģu attīstībā	1	

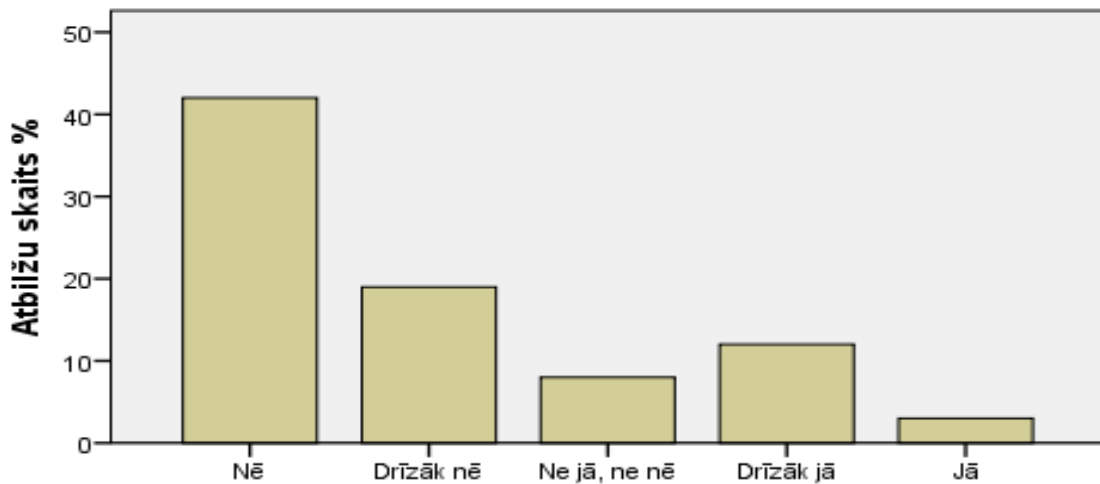
Pētījuma organizācija un rezultāti *The organisation and results of research*

Lai noskaidrotu, kādas ir skolēnu zināšanas par bioniku, tika izmantota skolēnu anketēšana. Anketēšanas mērķis ir noskaidrot skolēnu informētību par bioniku, dabā notiekošajiem procesiem, kā arī saistību starp attieksmi pret fizikas mācību priekšmetu, zinātņi un dabā notiekošajiem procesiem.

Pētījums norisinājās divās vidusskolās. Skolas tika izvēlētas ņemot vērā skolēnu skaitu, ģeogrāfisko izvietojumu, skolēnu zināšanu un prasmju līmeni fizikas mācību priekšmetā, fizikas skolotāju ieinteresētību un atsaucību pētījuma veikšanā. Tika aptaujāti 90 respondenti – vidusskolēni.

Lai konstatētu skolēnu izpratnes līmeni par bioniku, bionikā apskatīto piemēru saistību ar fizikas mācību kursu tika aptaujāti 24 fizikas skolotāji no dažādām Latvijas skolām.

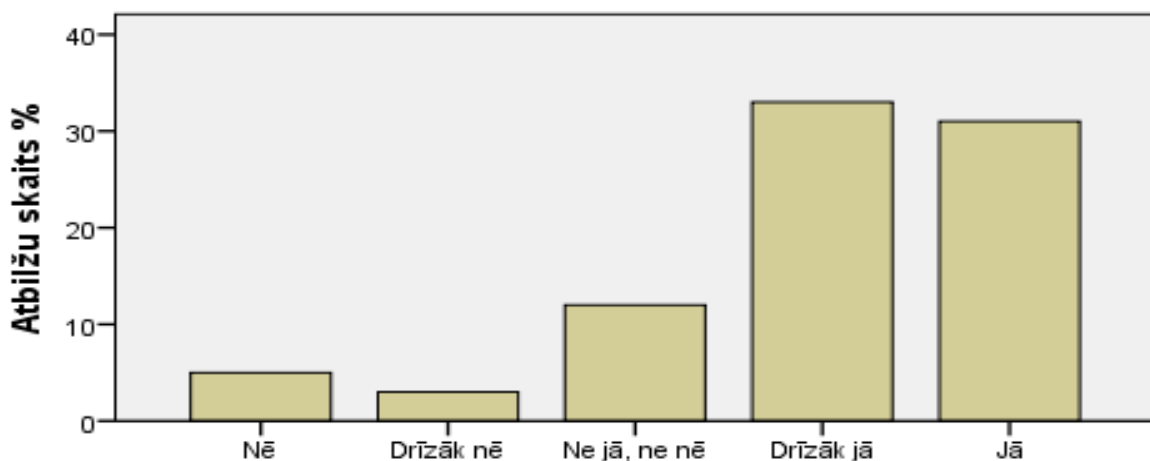
Uz jautājumu „Vai esat saskārušies ar jēdzienu „Bionika”?” 81% skolēnu atbildēja, ka nav saskārušies ar šo jēdzienu (3.attēls). Tā kā jēdziens „bionika” reti tiek lietots ikdienā un mācību saturā nav akcentēts, tad tas ir likumsakarīgi. Tas nozīmē, ka nopietni ir izvērtējams jautājums par bionikas iekļaušanu skolas mācību saturā.



3. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai esat saskārušies ar jēdzienu „Bionika”?”

Figure 3 The spread of students' answers to the question „Have you ever encountered the term „Bionics”?”

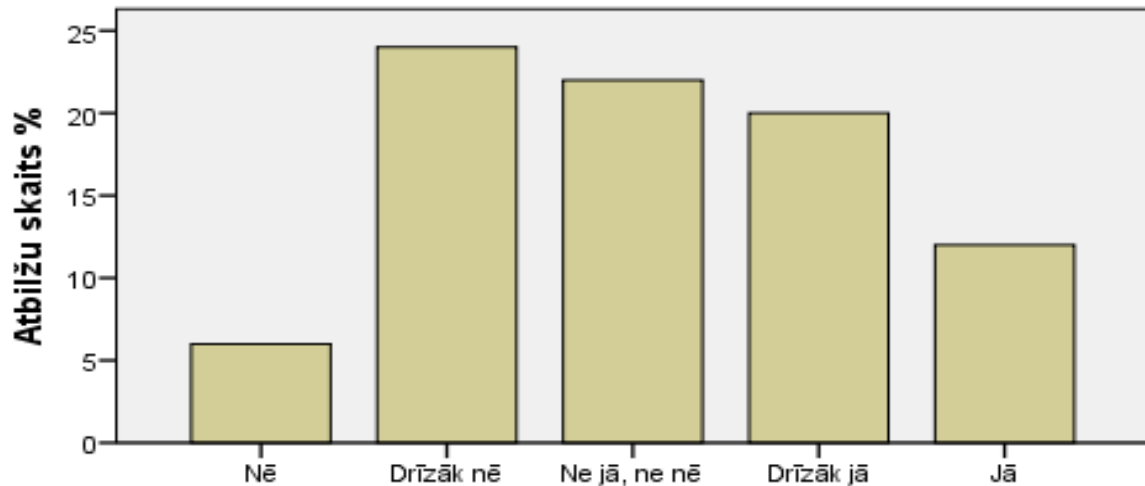
Fizikas mācību satura apguve parasti sagādā diezgan lielas grūtības skolēniem un to vieglāk ir apgūt, ja ir pamanāms, kur šīs zināšanas un prasmes var pielietot sadzīvē un ikdienā, tāpēc fizikas kursā būtu nepieciešams vairāk izmantot piemērus no dabas, dabā un sadzīvē notiekošajiem procesiem. Vairākums respondentu (71%) piekrīt viedoklim, ka fiziku labāk izprastu, ja būtu vairāk piemēru no dabas (4.attēls).



4. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai piekrītat viedoklim - Fizikas likumības es izprastu labāk, ja mācībās būtu vairāk piemēru no dabas, tehnikas, ikdienas dzīves vai ražošanas?”

Figure 4 The spread of students' answer to the question „Do you agree with the opinion – I would understand laws of physics better if learning would include more examples from rechnologies, nature, everyday life or production”

Neskatoties uz ierobežotajām zināšanām par bioniku, 39% respondentu (5. attēls) var nosaukt piemērus, kuros dabas sistēmu principi ir pārnesti uz tehniskām konstrukcijām, ko var skaidrot ar to, ka skolēniem ir interese par fiziku un dabszinātnēm un viņi seko līdzī novitātēm un atklājumiem.



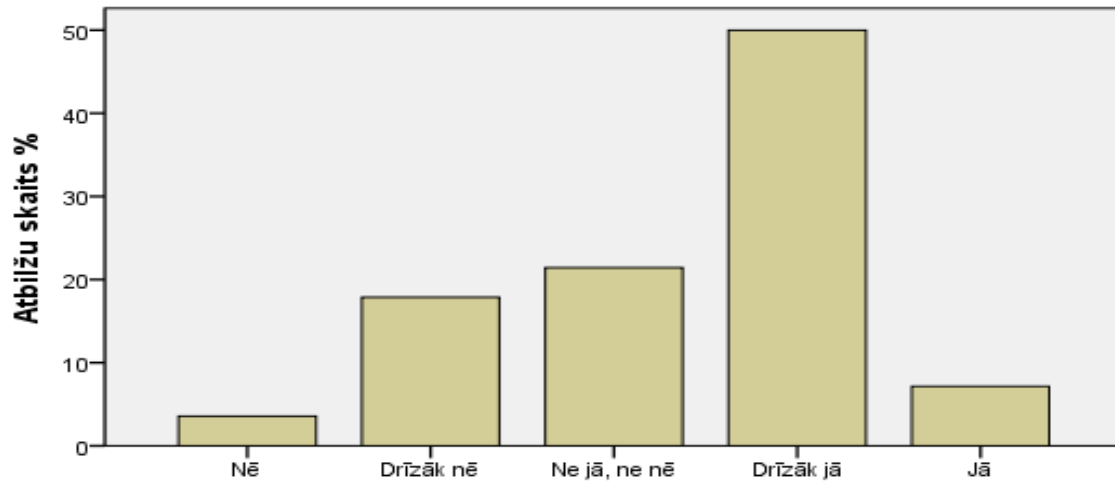
5. attēls. Skolēnu atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai varat nosaukt vairākus piemērus, kur dabas sistēmu principi ir pārnesti uz tehniskām konstrukcijām?”

Figure 5 The spread of students' answer to the question „Can you name multiple examples, where principles of natural systems are transferred to technical constructions?”

Tie ir skolēni, kas ir ieinteresēti fizikas apgūvē, saista to ar dabas un tehnoloģiju piemēriem, tai skaitā arī ar bioniku. Turpretī mazāk motivētie skolēni nav īpaši iedziļinājušies fizikas mācību procesā, nepiešķirot tai būtisku lomu savā izglītībā. Līdz ar to var secināt, ka motivāciju apgūt fiziku, līdz ar to iegūt plašākas, lietojamākas un noderīgākas zināšanas un prasmes varētu paaugstināt tieši palielinot bionikas elementu īpatsvaru vidusskolas fizikas mācību saturā.

Fizikas skolotāju aizpildītajās anketās par bionikas izmantošanu fizikas mācību stundās (6. attēls) ir redzams, ka noteiktas atbildes par bionikas elementu izmantošanu ir tikai 5% gadījumu, pārējās atbildes nav pārliecinošas (47%), kas norāda uz to, ka bionika nav plaši izplatīta vidusskolas fizikas mācību saturā.

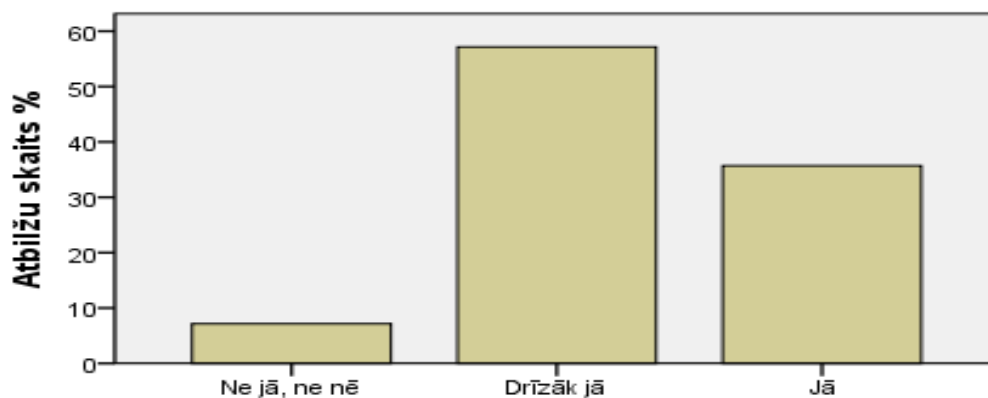
Fizikas mācību procesā tiek izmantoti piemēri, kas ir saistīti ar procesiem sadzīvē, tehnikā un dabā, bet nav pārliecinošas informācijas tieši par bionikas izmantošanu.



6. attēls. Skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai bionikas elementus (bioloģisku sistēmu principu pārņemšana uz tehniskiem risinājumiem) izmantojat fizikas mācību procesā?”

Figure 6 The spread of teachers' answer to the question „Are the basic idea of theories, that are included in the physics curriculum, connected to natural systems and technological solutions?”

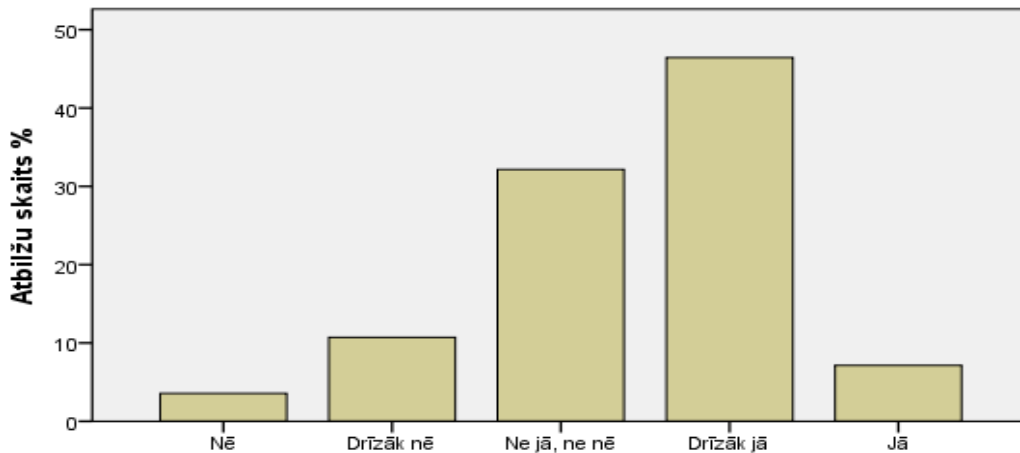
Pēc 7. attēlā attēlotajiem rezultātiem var secināt, ka fizikas mācību satura pamatidejas tiek saistītas ar dabas sistēmām un tehniskiem risinājumiem, jo 94% no respondentiem snieguši apstiprinošu atbildi, kas liecina par pozitīvām izmaiņām fizikas mācību saturā.



7. attēls. Skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai fizikas mācību saturā teorijas pamatidejas tiek saistītas ar dabas sistēmām un tehniskiem risinājumiem?”

Figure 7 The spread of teachers' answer to the question „Are the basic idea of theories, that are included in the physics curriculum, connected to natural systems and technological solutions?”

Pēc skolotāju domām (8.attēls), skolēni pārsvarā prot pielietot fizikas zināšanas dabas sistēmu analīzei un principu pārņemšanai uz tehniskām konstrukcijām. Tas skaidrojams ar to, ka fizikas skolotāji lielu nozīmi pievērš pētnieciskajai darbībai.



8. attēls. Skolotāju atbilžu sadalījums uz jautājumu „Vai skolēni prot pielietot fizikas zināšanas dabas sistēmu analīzei un principu pārvešanai uz tehniskām konstrukcijām?”

Figure 8 The spread of teachers' answer to the question "Can the students use their knowledge to analyze natural systems and to transfer their principles to technological systems? "

Skolēniem patīk pētīt, izdarīt secinājumus, pielietot iepriekšapgūtās zināšanas, pieredzi, bet skolēni to nesaista ar dabas sistēmu pārvešanu uz tehniskām konstrukcijām, tāpēc skolēnu atbildes (5.attēls) atšķiras no skolotāju viedokļiem. Skolotāji, mācot fiziku, min piemērus no dabas un to pielietojumus tehniskās iekārtās, kaut arī tas nav minēts mācību grāmatās.

Apskatot iepriekš minētos anketu rezultātus, var secināt, ka bionikas elementi netiek plaši izmantoti vidusskolas fizikas mācību saturā, kas ietekmē arī zināšanas un prasmes izmantot dabā noritošos procesus un likumsakarības to pārvešanai uz tehniskām konstrukcijām, kā arī izpratni par fizikālajiem procesiem.

Secinājumi *Conclusions*

Viena no iespējam fizikas mācību procesa pilnveidei ir iesaistīt skolēnus dabaszinātnisku problēmu izpētē reālās dzīves kontekstā. Bionikas elementu integrēšana fizikas mācību procesā ļauj skolēniem labāk izprast bioloģiskās sistēmas un šo sistēmu tehniskos risinājumus un praksi saistīt ar teoriju un otrādi.

Lai skatot un analizējot bioloģiskās sistēmas, nonāktu līdz iespējamajam tehniskajam risinājumam, ir īstenojama vesela virkne domāšanas operāciju (abstrahēšana, analīze, sintēze, konkretizēšana). Dabas un tehnikas savstarpējās saistības vērtēšana norāda uz mācību procesa īstenošanu bionikas kontekstā.

Skolēnus fizikas mācību procesā varētu virzīt saskatīt un atklāt sakarības starp apgūstamo tēmu un to, ko var novērot dabā. Tas radītu lielāku interesi mācīties un veicinātu integrētu zināšanu par dabu veidošanos. Skolēni kopumā ir

atvērti jaunām mācību pieejām fizikas priekšmeta apgūvē, labprāt veic pētījumus un izdara secinājumus. Lai skolēns pats varētu modelēt funkcionālu tehnoloģisku risinājumu, viņam ir labi jāizprot pamatā esošais princips. Pašrocīgi eksperimenti ļauj veidot dziļāku izpratni un nodrošināt garīga un praktiska darba apvienojumu.

Veiktā pētījuma rezultāti norāda uz to, ka bionikas elementi netiek plaši pielietoti fizikas mācībās jo tikai 19% aptaujāto skolēnu ir sastapušies ar bionikas jēdzienu un 39% skolēnu var nosaukt piemērus, kuros dabas sistēmu principi ir pārnesti uz tehniskām konstrukcijām.

Jaunākajās fizikas mācību grāmatās un projekta „Dabaszinātnes un matemātika” ietvaros izstrādātajos mācību materiālos parādās bionikas elementu piemēri, tomēr tas ir nepietiekami un norāda uz nepieciešamību plašāk izstrādāt šādus materiālus.

Summary

The research has identified, that during last 5 years, middle-school physics books have paid attention to physical processes and events, that can be seen in everyday life, technology and nature, but the transferring of natural processes into technology is not portrayed enough. It can be based upon the fact that processes happening in nature are complex and hard to adapt to the current curriculum.

Students' survey shows, that physics curriculum is connected to processes, that can be observed in nature and technology, but the role of bionics in physics is not stressed enough, which is seen in students' responses about the term „bionics”. Students are also inconfident when answering questions regarding the transfer of principles of natural systems to technological constructions. It should be noted, that students would gladly use more elements of bionics in the physics learning process, which would in turn allow to easily perceive and understand the physics curriculum, as well as make the physics learning process more interesting and engaging.

Questioning of the teachers show, that despite the lack of information in the physics books, they are using the processes observable in nature and technologies in their physics lessons. They also confirm, that the use of bionics elements in teaching process, could make the teaching process more effective and increase the students' interest in physics, natural sciences, understanding about the processes, observable in nature.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

This work has been supported by the European Social Fund within the Project „Support for doctoral Studies at Rezekne Higher Education Institution” No.

2009/0161/IDP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/007

Literatūra
Bibliography

1. Brook, A., Driver, R. (1984). *Aspects of secondary students' understanding of energy, CLISP Report*, Centre for Science and Mathematics Education, University of Leeds.
2. Cābelis, A., Dzērve, U., Muižnieks, V. (2006). *Fiziku mācīties būs interesanti*. Terra.
3. Geske, A; Grīnfelds, A; Kangro, A; Kiseļova, R (2010). *Ko skolēni zina un prot – kompetence lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnās. Latvija OECD valstu starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā*. Rīga: Latvijas Universitāte.
4. Hill, B. (2002). *Frag' die Natur - Eine Einführung in Naturorientiertes Lernen*. Hildesheim, Berlin: Verlag Franzbecker.
5. Joyce, B., Weil. M., Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
6. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība Rīga: SIA Mācību apgāds*.
7. Marlow, E. (2002). *Reading, Science, and Hands On Learning*. Skatīts 12.01.2012. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED471837.pdf>
8. *Rokasgrāmata dabaszinātņu un matemātikas skolotājam*. (2011). Rīga: VISC.
9. Rolovs, B. (1989). *Par fiziku un fiziķiem. Fizikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zinātne.
10. Trowbridge, L.W., Bybee, R.W. (1990). *Becoming a secondary school science teacher*. Columbus: Merrill publishing Company.
11. Whitelegg, E., Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice, *Physycs Education*, Vol 34 (2), p.68-72.
12. Ищенко, Л. (2008). Тематический план занятий по курсу «Бионика». Skatīts 12.08.2012. <http://www.school101.kubannet.ru/doc/metodrab/kopilka/bionika.pdf>

Mācību literatūra

1. Branka, V., Krūmiņš, J., Puķītis, P. (1997). *Fizika 12.kl..2,d. Optika*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Branka, V., Krūmiņš, J., Puķītis, P., Tiltiņš E. (1993). *Fizika 12.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Branka, V., Krūmiņš, J., Puķītis, P., Tiltiņš, E. (1992). *Fizikas praktiskie darbi 11.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Branka, V., Krūmiņš, J., Puķītis, P., Tiltiņš, E. (1995). *Fizika 11.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
5. Branka, V., Krūmiņš, J., Puķītis, P., Tiltiņš, E. (1996). *Fizikas praktiskie darbi 11.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Buhovcevs, B., Mjakiševs, G. (1988) *Fizika 10.kl.* Rīga: Zvaigzne.
7. Buhovcevs, B., Mjakiševs, G. (1989). *Fizika 11.kl.* Rīga: Zvaigzne.
8. Buhovcevs, B., Kļimontovičs, J. Mjakiševs, G. (1980). *Fizika 10.kl.* Rīga: Zvaigzne.
9. Buhovcevs, B., Kļimontovičs, J. Mjakiševs, G. (1984). *Fizika 10.kl.* Rīga: Zvaigzne.
10. Būts, G. (1999). *Fizika vidusskolai*. Rīga: Zvaigzne ABC.
11. Demkovičs, V. (1972). *Fizikas uzdevumi 9.- 11. kl.* Rīga: Zvaigzne.
12. Dzērve, U., Eidiņš, I. (2005). *Fizikas uzdevumu krājums 10. Klasei*. Lielvārde: Lielvārds.
13. Krūmiņš, J., Puķītis, P. (1996). *Fizikas praktiskie darbi 10.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
14. Krūmiņš, J., Puķītis, P. (1998). *Fizika 10.kl.* Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Krūmiņš, J., Puķītis, P. (1997). *Fizikas praktiskie darbi*. Rīga: Zvaigzne ABC.
16. Peiross, M., Puķītis, P., Ratnieks, G., Zeidemanis, A. (1979). *Fizikas uzdevumi 9.- 11. kl.* Rīga: Zvaigzne.
17. Šilters, E., Reguts, V. (2006). *Fizika 11.kl.* Lielvārde: Lielvārds.
18. Šilters, E., Reguts, V. (2008). *Fizika 12.kl.* Lielvārde: Lielvārds.
19. Šilters, E., Reguts, V. (2005). *Fizika 10.kl.* Lielvārde: Lielvārds.
20. Vinogradovs, S. (2006). *Fizikas uzdevumu krājums 11., 12.kl.*, Lielvārde: Lielvārds.

21. Vinogradovs, S.(2006). *Fizikas uzdevumu krājums 11.,12.kl.* Lielvārde: Lielvārds.
22. Zeidmanis, A. (1984). *Fizikas uzdevumi 9.- 11 .kl.* Rīga: Zvaigzne.

Jānis Poplavskis	Rēzeknes Augstskola e-pasts: janis.poplavskis@r1v.lv
Jānis Dzerviniks	Rēzeknes Augstskola e-pasts: Janis.Dzerviniks@ru.lv

PAPER SCHOOL OR FLESH AND BLOOD SCHOOL? PEDAGOGIC ANALYSIS OF SOME SYMPTOMS OF SUFFERING IN CONTEMPORARY SCHOOLS

Stefania Ulivieri Stiozzi
University of Milan-Bicocca

Abstract. *This article reflects upon some paradoxes concerning the reality of Italian contemporary school, after more than ten years from the decree enforcing the scholastic autonomy. Starting from the contribution by a teacher selected for his ability to give evidence of the sense of deep unease experienced by the teachers working in the school system, my text highlights the gaps emerging from the law regulations directed to the emphasis of the organizational transformation of the school and the real school, which is asking to review its global educational mandate and revamp the symbolic value of its local culture.*

Key words: *local culture, education, group, school, institution, organization,*

Deserting school

Many attempts have already been made to weigh the impact of the effects produced by the Program of Scholastic Autonomy after more than ten years from its implementation, in terms of changes and changes of the overall quality of the formation offered by the school. As Putilli stated: «After over a decade from its implementation, also the scholastic autonomy, like many other "strategic" reforms adopted in our Country, appears to be only half a reform"» (Putilli, 2011).

Aim of such a reform was mainly to transform the centralized school system and even up the management of the resources, by turning the school, or better, the network of schools on the territory, into a system capable to perform an analysis of the formative needs, of the resources and ties of the context to structure a formation plan offered that could meet the requirements of every single local reality.

The stated intent was to go from the assumption of a universal school, heritage of the Gentile's model, to a more capable school, thanks also to a direct management of the funds, to express its own local educational identity, by mean of a planning able to respond to families', students' and, in general, territory's demands, to elaborate them and therefore to produce formative and educational targeted projects.

In the state of turmoil that characterized the first reactions following the autonomy, if on the one hand the most diffused concerns as regards to the decentralization were related to the drift of a school-firm, excessively competitive and centered on a model of effectiveness not appropriate to its specific educational mandate, on the other hand the hopes of those working within the school system (teachers, executives, pedagogists, parents, etc.), were

that the school could strengthen its matrix of pedagogic and cultural filter of the distinctive contradictions of its local reality.

The general wish was that schools could become more permeable to the sense of unease brought in by the students and, thanks to this grassroots approach, could build an autonomy not so much and not only managerial, but above all pedagogic, by developing greater sensibility and awareness of their internal issues and greater responsibility and courage to solve them out.

Many have seen in this reform a challenge for schools to emerge from the structural immobilism and develop new forms of creativity and pedagogic experimentation that could strengthen its profile and full commitment as formative and educational agency.

Thirteen years have passed since that new founding phase, as with this brief contribution I would like to analyze some unsolved core topics that keep questioning my work as educator, pedagogical consultant and researcher working side by side with school and university teachers. Today, resistances are the main place to question in order to understand what has not been thought over yet and what is hampering that shift toward a new form-school we all wish to witness.

Recently, as I was surfing the web, i came across a sorrowful comment by a teacher, that is the most extreme implication of the diffused sense of unease I have personally heard many times, directly from the teachers' words:

I can write about everything and i have been teaching for almost thirty years now. Still, schools live in such a state of abandonment, even i struggle to write about it. With all the due exceptions, schools are the place for deserters. Teachers pretend to teach. Pupils pretend to learn. Executives pretend to execute. And then there is another problem. When talking about school, nobody ever talks about real school, that is all these classrooms hosting millions of people every morning. Instead, people talk about paper school: programs, reforms and counter-reforms, updatings, scheduling. It's the school written in circulars, the school of registers, a true hallucination compared to real life, made of chairs and desks and exhausted or bored bodies.¹

I would like to question this short article of mine to start reflecting upon some symptoms of suffering currently affecting the school system and some of unsolved core topics of its functioning. It is interesting to question my article from a *clinical* perspective (Massa, 1992; Riva, 2000; Rezzara, 2005) and read it as a synthesis of the critical issues and as a symptom of the hard work those personally and daily involved with school have to face.

Writing, says this teacher, would report his inadequacy since the duty of those who write is to highlight the importance of a real problem, but if the school is a

¹ Reference from website: <http://comunita provvisoria.wordpress.com/2008/09/14/la-scuola-dei-disertori>. I went through different aspects drawn by an analysis of the latencies in this text, I reported in a recently published essay. See: Ulivieri Stiozzi, S. *La parola è l'evento. La scuola come scena educativa* in Marone, F, Striano, M. (2012), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*, Milano: FrancoAngeli.

territory emptied of meanings, what could be possibly written and above all, by whom? Where a voice could possibly position itself, if it is not rooted in an alive place? Where can the voice start speaking from? Schools, absent with those who inhabit them, don't ask for words but for quality experiences different from these in use, above all experiences connecting people, space, practices and reflections within a discussion different from the one brought up by regulation programs, circulars and from the continuous legislative changes that affected school in recent years.

The issue arising from the teacher's words is whether discussing the changes in the organization structure could be enough to create a truly practicable horizon of transformability, or whether the unbalancing itself on this side of the discussion could be the symptom of a highly expensive *desertification* of the cultural project of schools.

The school system meant as an effective organizational apparatus, comes from a rationalistic-illuministic mentality where the law regulations on the school system coincide with its real institutional functioning and its best practice is connected to a clear and transparent legislative apparatus. The teacher reports a break between discussions and practices, a gap that has not been thought between idea and reality: the materiality of school is unrelated to this project of change and so is the substance of education itself: the *unthought* matter of education is not just made of those who take part to the life of schools, but the matter of education itself has become thinner and thinner, it almost vanished.

I was impressed by the lack of an *integrating background* recalled in the teacher's words in the attempt to identify the pedagogic roots of School; it appears clear that the form is missing, the frame capable of including the overall project and providing for its profoundness is missing too.

Using an aesthetical reference, I would like to analyze the use of the verb *pretend*, as reported by the teacher, starting from the metaphor of the «school like a theater» (Massa, 2001). Massa deeply analyzed the authenticating function of education comparing it to the theater; two tools that, through their *fictionality* enable an intense relationship with the vital experience, making it more authentic.

If the theater fictional dimension reminds of the ability of actors to create a three-dimensional world, a duplicate of life going on stage, more real than reality for its ability to express in distilled form the relationship with the inspiration coming from the place, so schools where people pretend to teach and educate express the betrayal of the creative paradox from which the sole educational experience can be created. From my experience, the act of pretending reminds to a relationship with the place and the mission that is not physical, to the emulation of a teaching style without profoundness, without roots in the *here and now* experience by the class and its time/space dimension

of learning. A limelight dimension of the School instead of a stage dimension²: this is what appears from the teacher's words, a comedy of roles unable to give profoundness to the overall formative project, made of pedagogic actions upon which reflecting, made of educational gestures to be translated in thoughts and turned into new and more refined and aware actions.

Schools seem to have given up on their educational commitment expressed by a virtuous circularity going from doing to feeling to thinking, which would allow the class to go back on stage supported by a thought more articulated, more critical and opened to new hypotheses of intervention.

Working as an educator of teachers makes me personally witness this diffused sense of unease felt by the whole category, unable to connect their own actions and create a sensible frame shared by the teaching staff that could build, in time, a common thought to be turned into local culture, starting from the daily experience lived in the classroom. The demand for new ways to interpret the teaching role, more opened not only to the didactic management but also to reciprocity and cooperation within the staff in the phases of planning and evaluation has been jeopardizing in recent years the model of «prescription of the professional role» (Benadusi, 2002) centered on the disciplinary knowledge achieved and its implicit evaluative apparatus.

This crisis has not been opposed by any initiative promoting appropriate formation programs, so today teachers find themselves in a transitional condition: what is considered old seems obsolete, at the same time they don't feel supported in their migration into a new role, of which limits, competences and new goals can hardly be identified. Teachers I meet daily feel the new responsibilities and new challenges toward a more complex, faceted and critical professionalism, able to take advantage of the opportunities offered by the local realities, but they also fear the risks of what they do, they feel their job is almost impossible to be done - like building a cathedral in the desert - unless a new culture, a new way to intend school make its way on different levels, going through the mandate of the school management and the welfare recovery that could support it in this difficult transition.

How is it possible to transform the educational practice lived in classes into an aware educational thought and into a culture at the base that comes from the elaboration of the cognitive and emotional work done by teachers while exposed to the glance of their classes? (Schon, 1983). Who is protecting this activity of containment, of struggling thought generated when giving shape to experiences that are certainly painful, but rich in their subtext, and instead go usually missing, wasted, leaving the place deprived of such an abundant material that has not been elaborated? (Bion, 1962)

² Analysis of the difference between *stage* and *limelight* in theater, see: Goffmann, E. (1959), *The Presentation of Self in Everiday Life*, , New York:Doubleday Anchor Books.

The professional suffering that teachers experience in schools is neither linked to the relationship with the students, ever more disorientated and reluctant to get emotionally involved in the class activity, nor to the communication with families with which communication has become ever more difficult to establish, a kind of communication centered on the awareness of the educational duty and mutual positioning. Instead, it is linked to the absence of the management, which creates a great sense of emptiness as regards to ideation and pedagogic planning. Teachers experience this absence as a lack of institutional boundaries that generates strong anxiety from stress and a diffused sense of instability and frustration on the long term.

As the Autonomy regulation became effective, we thought that schools could have been able, with the recognition of the scholastic leadership, to plan more farsighted projects, supported and directed by a solid organization. The boosts to engage a managerial role, related to an attitude business oriented, based on local initiatives and decisional autonomy, have been turned into an emphasis of the evaluation of quality, seen mainly from a business perspective. The school system was unprepared to receive a culture of leadership as it was, without proper translations from the business world, as the management ended up covering the role of accounting administrators rather than the more appropriate role of promoters of new visions in the organization and formative planning.

The scarce investment in new formation programs of new scholastic management for the exploitation of human and professional resources within a systemic vision open to new forms of followership incentive, has weakened the role of managers, by flattening it to a bureaucratic level of executives in charge of the carrying out of ministerial directives and accounting inspectors, closed within the logic of exasperate costs contraction, that it's got nothing to do with cost saving policies.

Nowadays, what schools are missing is a role capable to embody a pedagogic project, to build a culture based on trust and delegation, and to give roots to sensible coordinates that can be identifying, supporting elements for teachers committed to elaborate and creatively transform the suffering that schools inevitably produce.

It's also missing the role of someone able to lever up the desire of those who still invest much in teaching as a vocational job, those who, through more explicit and known forms of delegation, could become a point of reference of the school pedagogic project, by driving the work groups toward the achievement of objectives requiring in-depth reflexive analysis.

Teachers often refer to school boards as self-referring places, where the relation with the substantial core of the teaching experience is missing, where rigid interpersonal models and pathological forms of communication rule.

The prevailing individualism culture, in absence of symbolic limits that can direct it toward a common good-based culture, turns the groups into pure aggregates that must accomplish to the organizational duty, and misses the

opportunity to run towards a collective growth, that could be possible thanks to the integration with the differences within the group and the exercises of conflict.

Recently, some teachers I met during the formation paths reported scenes of verbal and physical abuse during board meetings, attesting these groups' functioning to the level of «basic assumption group»³ (Bion,1962). The lack of an integrating symbolic background, the lack of a patrimony of shared and shaped sense, produce in teachers motivated a personal overexposure too onerous, and force the less motivated into an obsolete, anachronistic teaching practice, into a role impermeable to the stimuli offered by the colleagues and the context.

Education for citizenship, promoted by the current European policies, it's a complex process that integrates the civil and political socialization of the citizens' future and its ability to make sense to human values in a democratic society.

This process of change cannot be completed without dramatically reviewing the system School. How can we have a culture based on solidarity and civil education without the school taking active part to this process? Students in schools don't learn just contents, they breathe a *modus vivendi*, they experience an environment made of actions and meaningful gestures, as well as omissions and lacks that mark their identities. At school, they breathe the institutional anxiety as well as they absorb the family atmospheres at home and on this background not explicit they build up the sense of values, the relationship with the dimensions of respect, of identity value and solidarity.

When questioning the revision plans of the primary school system introduced by the Gelmini (Italy's Minister for Education) decree, further elements emerge in favor of this project of deflagration of education and emphasis on the organizational container, seen as a guide for future school. As reported in the scheme of program issued by the Ministry for Education: «In primary school, the obligatory time schedule of educational activities, in the pursuit of a progressive generalization and considering the families' different demands, is carried out also in the sole forenoon, with only one teacher per section and reorganizing as much as possible the operation activities within the school

³ W. Bion refers to basic assumption as the group specific mechanism of defense; that is unconscious fantasies leading to a self-referential behavior that guarantees the group survival. In other words, when a group adopts the basic assumption it interferes with the task the group is attempting to accomplish. Bion identified three basic assumptions: dependency, fight-flight and pairing. They activate in institutional groups when a sense of emptiness is felt within this institution mental container (changes within the management or lack of a powerful guide within the institution, etc.). These are unconscious mental states, but they can be easily referred to the "pathological" behavior of the group. When a group adopts any one of the basic assumptions, it interferes with the task the group is attempting to accomplish unless, by working on the members' experiences, the group crosses this level and concentrates on the achievement of the shared goal. For a closer look of these group dynamics, see: Corrao, F. (1981), "Bion: il modello trasformatore del pensiero", in *Rivista di Psicoanalisi*, XXVII, 3-4.

sections on the base of such options. Consequent spare hours and places might enable new activations and consequently the extension of the service»⁴.

By highlighting the matter of time, translated as amount of hours spent for educational activities, we are brought back to the topic of School as organizational container. Performing scholastic activities in a shorter time leads to time saving and, obviously, cost saving. But the full-time system upon which the pedagogic experience of Italian primary school was based for years is not just a mere alternative organizational container, but instead a form-school with its specific internal quality. It was the background for shared planning among teachers, thought within to a community system, the form inside which the pedagogic value was translated in reported life experiences, which were strengthening the cultural identity of that single school before its territory.

If this process produced different results in terms of quality, in reason of the complex mechanism of geographic, social and economic variables within the school population, it certainly represents an important reference to understand how creative the process of being part of the school can be, a process intrinsically compared to the ties and resources represented by the community operating inside the school.

The single teacher suggested by the reform is instead a teacher on his own, working in a place deprived of resources, of human energy, in a place that is not providing for that symbolism that could be used to develop a pedagogic creativity, but translates into an organizational container for duties quantified in amount of hours.

In a place that loses its symbolic matrix that produces actions and thoughts, the relationship between teacher and students is likely to be emphasized, to become container of expectations concerning an ideal relationship, characterized by deceptive fantasies and inevitably exposed to significant risks. The Program indeed refers to this ideal role of the teacher who, thanks to a strong vocation and talented personality, should be able to conquer the soul of entire generations of students, fascinated by the teacher's maieutic personality.

But how can this nineteenth-century idea of the teacher, heritage of the more conservative collective fantasies, grow within schools that no longer wish to express an authentic pedagogic function, promoting and taking care of the place? How can teachers, on their own, fill the structural gaps, if this emptiness stays out of a thought that is institutionally shared? How can formation fill this gap?

⁴ Reference from Education Plan by the Ministry of Education, University and Research, together with the Ministry of Economy and Finance, under art.64 of law-decree June 25th 2008, n.112.

Conclusions

As reported on / edited by the association Treelle« twenty years of research, above all in English-speaking countries, indicate two main factors at the base of best performing schools: a) teachers' quality, b) management's quality. Indeed, international studies highlight that the professional quality of the principal and his/her team can have a crucial influence on the school qualitative standards.»⁵

In our country instead, research on the relationship between the professional quality of the executive, the teachers' team work and the quality of the overall scholastic experience is extremely poor. This is due to a diffused assumption that sees the School as a *professional community* that could work without a leadership.

But teachers become a community only when the management is able to build a culture of leadership, where the team of teachers is responsible for the research and formation assignment and only if the scholastic context can become a place where new competences of observation, shared exchange, reflexive action and planning of best practice monitored and evaluated can be activated.

Today, teachers are the spokespersons of a defined institutional discomfort, that indeed reveals itself mainly in the shape of psychiatric and psychosomatic disorders, which is becoming a social threat, as proved by the ever growing interest shown by the media. Such discomfort can be related to the lack of a symbolic garrison within the School. Teachers' and students' suffering indicates that something in this project of half a change is not working.

The exhausted, bored bodies to which the teacher's comment refers certainly aren't just a metaphor, but rather the waste in *flesh and blood* of an ideology that pushes to have a school system like a social duplicate; a school where pedagogy is identified with the current ethics, not with a process of creative mimesis, an artificial tool showing a socially legitimated scene, instead of a theatrical game where the roles can be rearranged and transformed.

In order to change, the school system should do some research on the organization as a form within which its pedagogic mandate can be declined. Only by thinking of the organization as a productive articulation of the school educational project, the division can be reset and the discomfort can be understood and overcome. To monitor this change, we need formation resources and a refined pedagogic thought reassessing the value of School as a privileged place of real experience and cultural reprocessing.

⁵ Treelle Association, "Quale dirigenza per la scuola dell'autonomia? Proposte per una professione nuova", n.7, December, 2007.

Summary

This article reflects upon some paradoxes concerning the reality of Italian contemporary school, after more than ten years from the decree enforcing the scholastic autonomy. Starting from the contribution by a teacher, a perfect example to give evidence of the diffused discomfort within the teachers' category, the article focuses on how the Reform failed its goal to achieve a scholastic effective performance, in reason of a cultural short sighted vision that led the institutions to think of the changes within the school system related to its organizational frame, instead of framing it within a radically new vision of its pedagogic nature.

A school made of decrees and laws doesn't reflect the heterogeneity of the local scholastic experiences, that struggle to build a pedagogic project strictly related to the needs of teachers, students and families, in territories diversified of which the formative and educational demands need to be processed.

The lack of a cohesive team of pedagogic planning and executives able to reflect upon the specificity of each scholastic experience, lead to irregular models and educational methods that cannot be integrated with an institutional culture impoverished of real experiences.

My text highlights the gaps emerging from the law regulations directed to the emphasis of the organizational transformation of the school and the real school, which is asking to review its global educational mandate and revamp the symbolic value of its local culture.

Bibliography

1. A.A.V.V, (2005), *The essentials of School Leadership*, London: Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
2. Antonacci F., Cappa,F., (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
3. Armone, A., Di Mauro, M. (2006), *Progettare a scuola. Strumenti di programmazione delle attività educative*, Roma: Carocci.
4. Bainbridge, A., West, L. (2012), *Minding a gap. Psychoanalysis and Education*. London: Karnac.
5. Ball,S. (2003), *Class strategies and the Education Market: The Middle Class and Social Advantage*, London-NewYork: Routledge.
6. Ballarino G., Checchi, D. (2006) (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, Bologna: Il Mulino.
7. Benadusi, L. (2002), *La "logica competenza" nella scuola* in Benadusi, L.-Di Francesco, G. (a cura di), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Napoli: Tecnodid, pp 7-72.
8. Benadusi, L., Consoli, F. (2004) (a cura di), *La governance della scuola*, Bologna: Il Mulino.
9. Bion W.R. (1962), *Learning from Experience*, London: William Heinemann.
10. Bottani, N., Benadusi,L. (2006) (a cura di),*Uguaglianza e equità nella scuola*,Trento: Erickson.
11. Cifali M. (1994), *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris: PUF.
12. Contini, M.G., Fabbri, Manzuzzi, P. (2006), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano: Cortina.

13. Corrao, F. (1981), *Bion: il modello trasformatore del pensiero*. In *Rivista di Psicoanalisi*, XXVII, 3-4.
14. Goffmann, E. (1959), *The Presentation of Self in Everiday Life*, New York: Doubleday Anchor Books.
15. Gordon, T. (1974), *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*, New York: Crown Publishing.
16. Lagrasta, G. (2004), *Managment scolastico integrato. Network organizzativi e reti sociali*, Roma: Anicia.
17. Mantegazza R. (2003), *Pedagogia della resistenza*, Enna: Città Aperta.
18. Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
19. Massa R. (1993), *La clinica della formazione, Un'esperienza di ricerca*, Milano: FrancoAngeli.
20. Massa R. (1999), *Cambiare la scuola*, Bari-Roma: Laterza.
21. Mottana P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Roma: Armando.
22. Neri C. (2004), *Gruppo*, Roma: Borla.
23. Parmigiani, D. (2010), *Tra il dire e il fare. Come si decide a scuola: dalla riunione alla classe*, Milano: Angeli.
24. Puttilli, N. (2011), *La scuola dell'autonomia come bene collettivo in Scuola Oggi*. org www.flcgil.it.
25. Quero, C. et al. (2005), *Organizzare la scuola della riforma. I processi di attuazione come la personalizzazione, la flessibilità, l'ologramma*, Bari: Milella.
26. Recalcati M. (2011), *Cosa resta del padre*, Milano: Cortina.
27. Rezzara A., Cerioli, L. (2005), *La consulenza clinica a scuola*, Milano: FrancoAngeli.
28. Riva M.G. (2000), *Studio "clinico" sulla formazione*, Milano: FrancoAngeli.
29. Riva, M.G. (2005), *Formazione clinica e pratiche di autoriflessione per dirigenti scolastici*, Pisa: ETS.
30. Rogers C. (1969), *Freedom to learn*, Ohio: Columbus.
31. Schon, D.A. (1983), *The Reflexive Practioner*, New York: Basic Books Inc.
32. Ulivieri Stiozzi, S. et al. (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano: Angeli.
33. Ulivieri Stiozzi, S. (2012) *La parola è l'evento. La scuola come scena educativa* in Marone, F, Striano, M. (a cura di), *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti*, Milano: FrancoAngeli, pp.119-138.

Confirmed researcher Stefania Ulivieri Stiozzi	Department of Educational Human Sciences University of Milan-Bicocca Piazza dell'Ateneo Nuovo 1 E- mail: stefania.ulivieri@unimib.it Tel: 0264484833
---	---

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF HARMONIC HEARING DEVELOPMENT CONCEPTIONS BY DIFFERENT AUTHORS

Galina Zavadska
Daugavpils Universitāte

Abstracts. *Musical-pedagogical theory and practice of higher education have to address complicated issues: the content of musical education changes, new music teacher training forms develop, technical provision of a teaching process improves. Choral singing as a kind of collective music making is an integral component of Latvian culture, an irreplaceable and over centuries tried out factor of spiritual and creative development of a Latvian people. Harmonic hearing is one of the components of musical hearing. The aim of the paper: to present the analysis of works by different authors on issues of the development of harmonic hearing made on the basis of the criteria developed for the analysis of literature. The general pedagogical criteria for the evaluation of teaching aids and the didactic principles of content development from the methodological recommendations "The Development and Evaluation of the Content of Teaching Aids Complying with National Education Standards" (The Department of Pedagogy at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University of Latvia) were taken as a basis for the offered criteria of the analysis of methodological literature.*

Research method: *the comparative analysis of some theoretical conceptions within the context of the given research.*

Key words: *Harmonic hearing, the comparative analysis, criteria.*

Introduction

The development of personality's creative abilities is of the key importance for the contemporary musical education. Creative activity is one of the main strategic principles whose application may essentially increase opportunities of Latvia's sustainable development (Strategy for Latvia's sustainable development until 2030, 2011). Musical activity is very specific by its nature and requires various musical abilities, emotional feeling and perception to be revealed. Relying on D. Campbell's research findings, J. Birzkops emphasizes the importance of music making for the development of different latent human abilities in the process of musical activity (Birzkops, 2000).

Choral singing, being a kind of collective music making, is an integral component of Latvian culture, an irreplaceable and over centuries tried out factor of spiritual and creative development of the Latvian people. Latvian musical culture is tightly linked with the tradition of singing together. Choral singing in Latvia was known already at the beginning of the 19th century. Even now singing in a choir for Latvians is "an important uniting element and testimony to their national identity" (Miezīte, Znutiņš, 2009:215).

The effectiveness of a musical activity depends first of all on the development of musical hearing. Harmonic hearing is one of the components of musical hearing. A consecutive and purposeful development of harmonic hearing is a necessary

condition for many-voiced choral singing. The quality of intoning in a choir and a choral ensemble depend on the developmental level of harmonic hearing. A well-developed harmonic hearing is by right considered a high stage of professional musical hearing and is of great importance for a prospective music teacher. It expands possibilities of sight-reading choral scores, speeds up the process of learning them, deepens the perception of polyphonic music, improves students' self-control over performing the compositions, which all is very important under the conditions of choral traditions of Latvian musical culture.

The aim of this paper is: to give a comparative analysis of conceptions provided in works by different authors concerning the issue of the development of harmonic hearing.

Research methods: the comparative analysis of harmonic hearing development conceptions by different authors made by applying the proposed criteria.

Research Methods and the Procedure

To evaluate the significance of theoretical conceptions by different authors (Kārklīņš, 1963; Joffe, 1991; Maslenkova, 2003) the criteria for the analysis have been determined. The basis of the proposed criteria of the analysis is the recommendations "Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras izstrāde un izvērtēšana" [The development and evaluation of educational literature which complies with the national general education standards]. The general pedagogical didactic principles were formulated by scholars of the Department of Pedagogy and Psychology at the University of Latvia (Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana, 2010). The criteria of pedagogical evaluation worked out by M. Sīle were also partially used (Sīle, 2003). The developed principles are, first of all, oriented to educational literature for general education schools. Therefore, from the whole list of criteria those which might be important for the analysis of the development of harmonic hearing conceptions were selected. Therefore the following criteria have been selected for the analysis:

Systematism;

Regularity;

The principle of the didactic material organization;

The principle of the selection of practical musical material.

The principle of systematism is applied to structure the educational content in accordance with the logic of the subject and practice, so as to make the acquisition of the subject easier. Its essence lies in the branch of the subject (science), in the field of practice – in internal connections between respective theoretical and practical findings.

The principle of systematism also determines the regularity and periodicity of the organization of studies, so that the students' achievements should be qualitative. It is manifested in the structuring of the content, in mutual consecutiveness and unity of educational tasks, in the choice of teaching/learning methods (Valsts vispārējās izglītības standatriem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana, 2010). The principle of the didactic material organization determines that the offered educational content is organized in compliance with the logic of science or practice and can fall into linear, spiral and parallel principles.

The spiral principle means that – before mastering a new stage of difficulties, the authors return to the revision of the material of previous stage of difficulties (Sīle, 2003: 97). While the parallel principle implies that the linear principle of gradual complicating the material and parallel introduction of a new material should occur simultaneously. The principle of the selection of practical music material is based on the author's selection of music examples, depending on specific style, genre, folklore and other priorities.

Works by three authors were selected for the comparative analysis:

Kārkliņš, L. (1963). *Mūzikas teorētisko priekšmetu mācīšanas metodika*.

[Methodology of Teaching Theoretical Subjects in Music];

Joffe, J. (1991). *Muzikālās dzirdes attīstības ceļi*. [Ways of the Development of Musical Hearing];

Масленкова, Л. (2003). *Интенсивный курс сольфеджио* [Maslenkova, L. Intensive Course in Sol-Fa. Methodological Aid for Teacher].

The selection of these particular works for a comparative analysis was determined by the fact that the conceptions of the development of harmonic hearing offered by the Latvian authors L. Kārkliņš and J. Joffe have laid a foundation for Latvian musical education, and the methodology of teaching sol-fa in Latvia is based on the conceptions of these authors. The choice of the work by the Russian author L. Maslenkova was dictated, on the one hand, by long-term links between the musical science of Latvia and Russia (both authors – L. Kārkliņš and J. Joffe – received their education in Russia) and common tendencies in the development of musical education, and on the other hand, by the fact that L. Maslenkova has taken a new approach to dealing with the problem of training musical ear of musicians-professionals, by forming and developing their musical thinking on the basis of the contemporary 20th century music and broad historical-theoretical knowledge, thus developing awareness of the process of perception.

Methodology of Teaching Theoretical Subjects of Music by L. Kārkliņš (1963) is addressed to teachers of musical-theoretical disciplines in music secondary schools. In this work there is a whole chapter devoted to the problem of developing harmonic hearing: *The Development of Harmonic Hearing* (pp. 90-95).

Methodological recommendations are based on the principle of gradual complicating the material. The author proposes to begin the development of harmonic hearing by mastering intervals:

- singing intervals harmonically;
- adding accompaniment to singing;
- analysis by ear – determining intervals by ear.

L. Kārklīņš proposes a timbral system for determining intervals by ear:

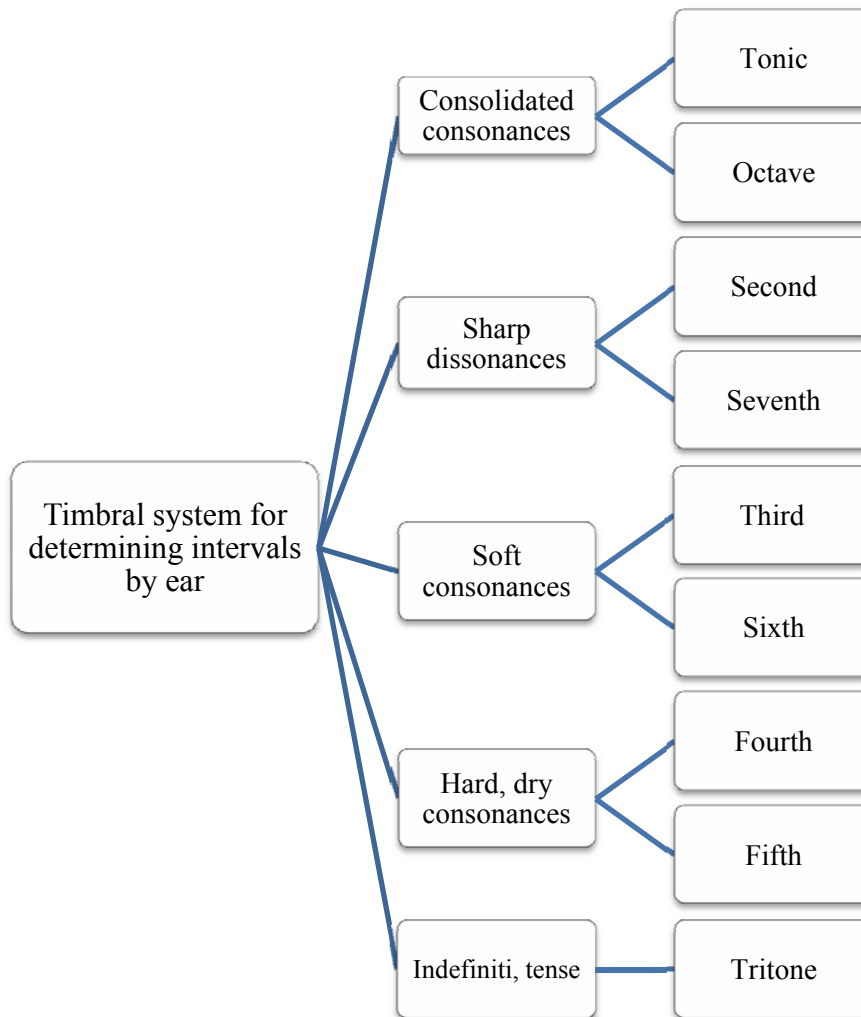


Figure 1. Timbral system for determining intervals by ear (according to L. Kārklīņš)

According to this system, L. Kārklīņš recommends the following: “each group of intervals is given a brief characterization concerning its timbre; and this is what the interval is determined by” (Kārklīņš, 1963: 91).

When the intervals have been mastered, the next stage is to master three-part singing according to the following scheme worked out by the author:

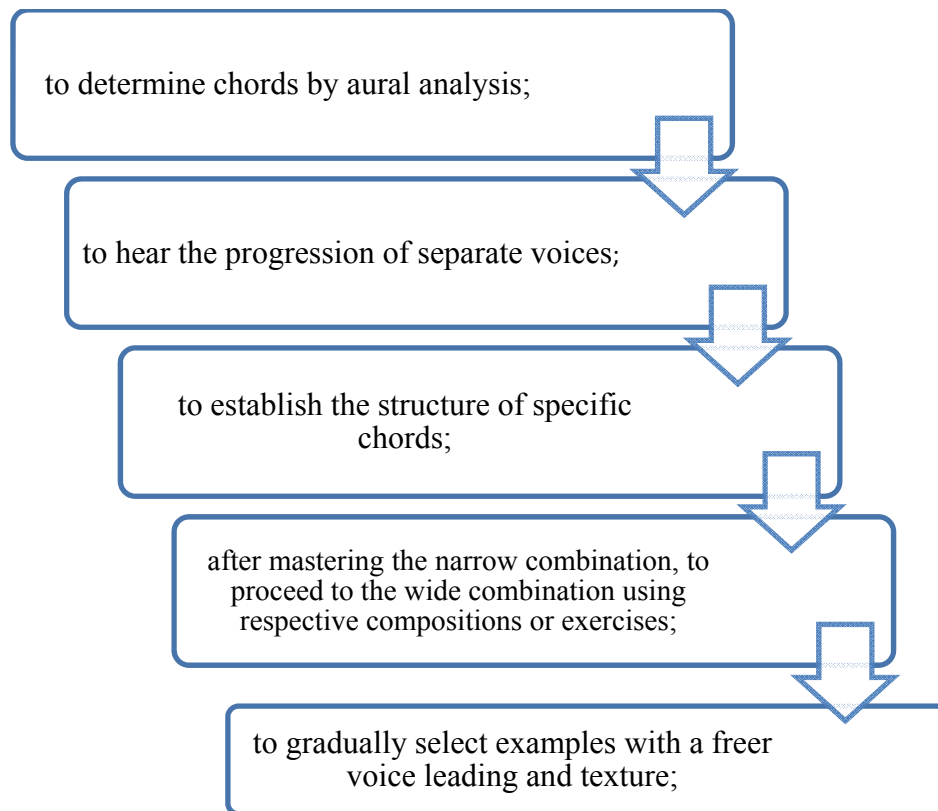


Figure 2. Sequence of mastering three-part singing (according to L. Kārklīņš)

L. Kārklīņš proposes also different methods of aural analysis- homophone textures together with singing and writing down the parts. The author stresses the importance of independent work in small groups (groups of 2 or 3). An interesting technique is the technique offered by the author for reinforcing the ability to hear the function of a chord – to sing bass and to play the score of choir songs.

L. Kārklīņš attracts attention to the essential role that theoretical knowledge and singing play for the development of harmonic hearing. The author touches upon this issue also in chapter which deals with inner hearing – composing the accompaniment to a familiar melody, writing the melody of harmonic accompaniment in notation without the help of an instrument (Kārklīņš, 1963, 99-100).

The linear organization of educational content is implemented in the methodological teaching aid by L. Kārklīņš.

Ways of the Development of Musical Hearing by J. Joffe (1991) is addressed to teachers of music schools, to students and lecturers of music secondary schools and higher education establishments. The author applies the linear principle – the scale of gradual overcoming difficulties. By this he understands a system which is substantiated in science and verified in practice.

J. Joffe draws attention to the vague and inaccurate requirements of the curriculum with regard to the development of harmonic hearing in music

schools and music secondary schools. The author builds his own conception of the development of harmonic hearing on the analysis of two-part examples from the collections of the Russian authors – “Sol-Fa” by I. Sposobin and B. Kalmikov, and two-part sol-fa by G. Fridkin. J. Joffe arranges intervals into three groups (letters S and V for strong and weak time-parts):

Table 1

Scale of intervals for the development of harmonic hearing (according to J. Joffe)

The first group of intervals	The second group	The third group
seconds – I _{SV} , IV _{SV}	seconds – V _V , VI _{SV} , VII _S , II _{SV} , III _{SV}	seconds – V _S , VII _V
thirds – I _{SV} , III _{SV} , V _S	thirds – V _V , II _{SV} , IV _{SV} , VII _{SV}	third – VI _{SV}
fourths – V _{SV} , IV _V , I _V	fourths – IV _S , I _S , II _{SV} , VII _V , VI _V	fourths – III _{SV} , VII _V , VI _S
fifths – V _{SV} , I _{SV}	fifths – VII _{SV} , VI _V , II _{SV} , III _{SV} , IV _V	fifths – IV _S , VI _S
sixths – III _{SV} , VII _{SV}	sixths – IV _{SV} , V _{SV} , VI _{SV} , II _{SV}	sixth – I _{SV}
seventh – V _{SV}	sevenths – II _{SV} , I _{SV} , III _{SV} , IV _{SV}	sevenths – VI _{SV} , VII _{SV}

The first group of intervals has to be mastered during the initial stage of training, and then the less frequent intervals in the second group and the third group.

J. Joffe recommended employing this interval scale at deciding on the level of difficulty of dictations. According to the author, the practical side of the methodology includes such tasks as:

- to sing intervals in a definite mode;
- to reinforce them with the help of sequences;
- to determine intervals by ear;
- to do different creative exercises.

An important factor of mastering harmonic interval system, as proposed by J. Joffe, is the assertion that the perception of the interval group depends on the time and metro-rhythm conditions in which this interval appears – metric position, rhythm pattern of the interval, and time and timbre as well.

The next stage is – interval as a part of a chord. As recommended by J. Joffe, one kind of creative task for mastering harmonic intervals may be variation dictations. For instance, after writing a two-part dictation, composing of variations on the just introduced theme follows.

J. Joffe also suggests that schemes of different variants could be used for mastering chords, because they help students to acquire theoretical knowledge of the fundamentals of harmony, e.g.:

1. resolution of chords;
2. place of chords in a mode;
3. standard tables of chord sequences.

Teachers are advised to use team games, because they make students more active and responsive at sol-fa classes (Joffe, 1991).

Unfortunately, J. Joffe does not offer any practical material, however the methodological material is structured according to the spiral principle.

The teaching aid on intoning and aural perception (analysis) of contemporary music *Modus novus* (1963) designed by the Swedish author L. Edlund is of great interest. This book presents the summary of results of author's own pedagogical experience obtained in the Royal Higher Music School in Stockholm. Here L. Edlund offers his own methodology of teaching contemporary sol-fa, and it is aimed at developing the musical perception of intervals outside the major-minor context (Edlund, 1963). This teaching aid is built on the principle of gradual mastering of intervals within the 20th century atonal music context. Each chapter is introduced by methodological recommendations in three languages – Swedish, German and English. Each chapter has four parts: an isolated interval (or a group of intervals), interval models of exercises, performance of the melody by syllables without mentioning the note names – *a'capella*, chord series. The logic of building the practical musical material is based on opposing stability to instability, tonal support to non-support, consonance to dissonance. In some chapters (4, 8 and 11) fragments from the compositions of the 20th century composers (S. Bartok, A. Webern, I. Stravinsky, P. Hindemith, A. Schenberg etc.) are provided. No doubt, the teaching aid developed by L. Edlund offers one of the possible ways for mastering the intonation and aural wealth of the 20th century music.

The interval approach, applied as a basis for the development of harmonic hearing through the perception of elements of a sounding complex, is characteristic of a French school – Y. Desportes *Comment former l'oreille musicale* (1970). The process of intoning, determining and recording some consonance takes place by means of singling out intervals in consonances. According to the recommendations of Y. Desportes, when chords are analyzed it is necessary to name sounds which these chords contain. But it is not compulsory at all to determine the functions of chords. The sounds in a chord are determined on the basis of the tuning-fork sound “la” rather than on the basic (lowest) sound of the chord (outside the context) (Desportes, 1970). Thus, the functional quality of chords is to some extent leveled.

Some methodological recommendations on determining (analysis) the chords by ear are proposed by the leading contemporary Latvian music theoretician I. Grauzdiņa in her work *Aural Analysis at Sol-Fa Classes in Children's Music*

Schools (1975). These recommendations are based on the perception of mode-functional connections in the harmony. Aural analysis could be done in the sequence as follows:

- to determine separate chords in a narrow composition according to the structure and color of their intervals,
- to determine the place and functionality of separate chords in the mode,
- to determine small chord sequences of a narrow composition in the mode,
- to hear the functional development of a larger structure (sentence, period) in a freer texture,
- to hear the characteristic harmonies of a fragment from some composition (Grauzdiņa, 1975).

Methodological recommendations given by I. Grauzdiņa are based on the perception of mode-functional connections in the harmony.

The book *Intensive Course of Sol-Fa* by L. Maslenkova (2003) is one of the contemporary methodological works concerned with the problems of the development of musical hearing and is addressed to teachers of sol-fa.

The author understands harmonic hearing as “*the ability to perceive and distinguish consonances and the connections between them*” (Maslenkova, 2003: 79). L. Maslenkova considers that the components of harmonic hearing are the sense of phonism, functionality, voice leading. This can be visualized in a scheme as follows:

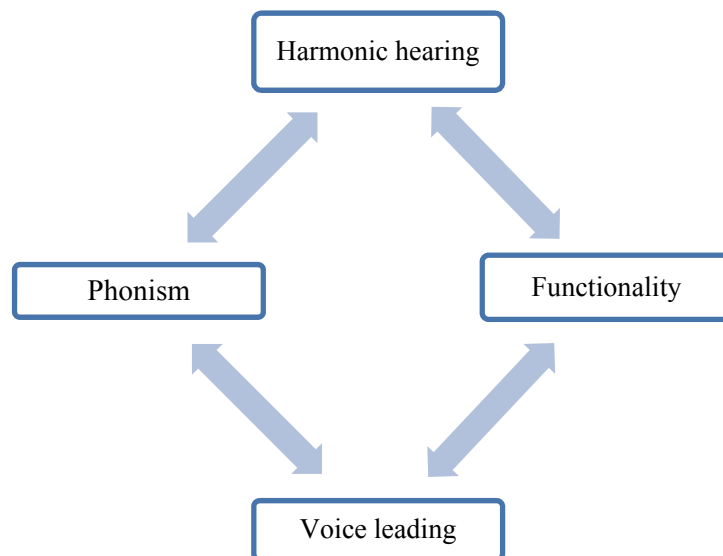


Figure 3 Components of harmonic hearing (according to L. Maslenkova)

The author of this paper offers the methodology of developing harmonic hearing worked out by her in these three directions. The author recommends starting the development of harmonic hearing with learning intervals, and defines four stages of this work:

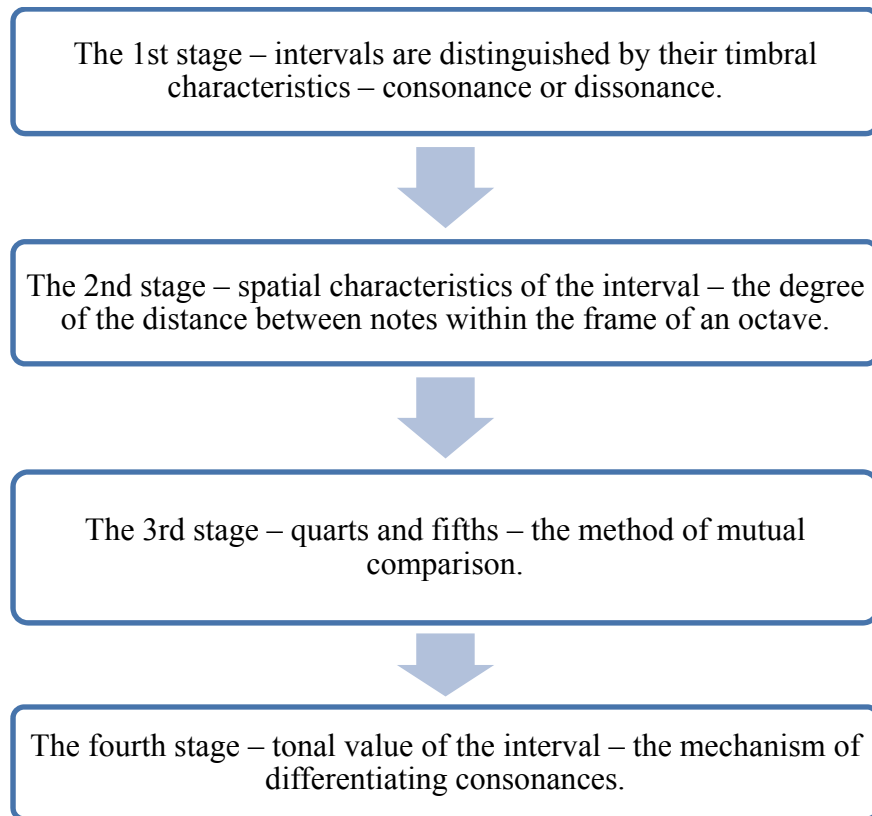


Figure 4 *Stages of mastering intervals* (according to L. Maslenkova)

The author asserts that to train memorizing isolated intervals is pointless. It is much more useful to memorize interval sequences in blocks and to use for this purpose different variants of combinations. The tempo of training intervals is of great importance, and it should be quick. A quick tempo facilitates “*mobilization of attention and quick activity of brain*” (2003: 83).

The next stage – work on three-part singing and the following process of increasing complexity takes place in four-part singing conditions. For this, a number of instructive examples illustrating this method are added. Learning of 3-part and 4-part harmonic consonances by their phonism is based on the impression obtained from a whole, undifferentiated consonance. And the principle of comparison/correlation of individual colouring of sounding is applied.

Functionality is a manifestation of the principle of subordination, stability and instability. The author suggests starting immediately with four-part singing in order to create the first impression about functionality. L. Maslenkova underlines the importance of demonstrating the differences in chord functionality on the examples of music of different composers rather than on harmonic schemes. Learning chords and mastering modulations take place simultaneously.

In author's view, work on voice-leading involves differentiated hearing of texture "*as a material embodiment of a live intonation process*" (Maslenkova, 2003: 96). Voice-leading is understood as the ability of hearing to focus and hold attention on several voices, to follow their development, to be able to distinguish some voice from the whole and to follow the line of connections between chords in the whole.

The author asserts that work on voice-leading in 4-part singing is the basis of harmonic sol-fa, and sol-fa is the most important component of teaching musical hearing of choir conductors and, consequently, also that of music teachers. The book provides different exercises to activate aural attention.

The next chapter of L. Maslenkova's methodology is concerned with the problem of introducing into the educational process the romantic, impressionistic harmony and chord formations of the 20th century music. The consonances to be learnt include chords of the fourth and fifth, with the second next to some tone.

The author notes that harmonic hearing is a complex multi-component ability which is based on a physiological ability to distinguish harmonic consonances and to establish connections between them.

In L. Maslenkova's book is structured on the principles of linear and parallel organization of the material. The author offers her own solution to the problem of developing harmonic hearing, her own original methodology of educating a flexible, active musical hearing, based on different methods of comparison, correlations and analogies. However, though L. Maslenkova's work is certainly valuable, some principles seem to be disputable. It is hardly possible to agree with her statement that training to memorize isolated intervals is purposeless. The practice shows that only through perceiving and memorizing isolated intervals (which takes quite a long period of time) can we proceed to the blocks of intervals. The instruction concerning the quick tempo of work on training intervals seems to be disputable as well. Depending on the individual peculiarities of the group and the level of preparedness etc., the tempo of work may be different.

One of the latest conceptual works on issues of musical hearing is the book *Sol-Fa – Psycho-Technique of the Development of Musical Hearing* by M. Karaseva (2009). The book provides the methodology of teaching sol-fa which is based on the Gestalt psychology and neuro-linguistic programming. Chapter 7 of this book deals with harmonic hearing (pp. 153-195). M. Karaseva touches upon problems of the analysis of a psychological aspect of musical hearing and distinguishes two ways of perceiving consonances:

- analytical (singing chords by sounds and then structuring them into the whole);
- synthetic (perception of the whole image of a chord).

M. Karaseva provides her tables of VAK-sub-modalities (visual + auditory + kinetic characteristics and metaphors) of intervals and chords which can be modified. M. Karaseva gives also some practical recommendations and provides a complex of exercises oriented to training to hear four-part arrangement of chords. The author emphasizes that the succession of learning intervals and chords may be different (Karaseva, 2009).

Comparing the research under the analysis, we would like to discuss three authors – L. Kārklīš, J. Joffe and L. Maslenkova – in more detail. Each of them proposes their own methodology of developing harmonic hearing, which can be partially applied at training prospective music teachers.

Speaking about the first criterion we can say that all authors apply the systemic principle, which completely reflects structuring of educational content in correspondence with the logic of the subject and practice. L. Kārklīš offers a timbral system for determining intervals by ear and a scheme for acquiring three-part singing; J. Joffe has developed his own interval scale for the development of harmonic hearing and different variant schemes for learning intervals; L. Maslenkova defines the stages of mastering intervals and 3-4 part harmonic consonances by their phonism. All authors apply the principle: from the simple to the complex (from intervals to chords).

The principle of regularity, which underlies the regularity and periodicity of study organization to obtain students' qualitative performance, is also applied by all authors (L. Kārklīš – partially).

The principle of the didactic material organization is applied by the authors differently. L. Kārklīš and L. Maslenkova stick to the linear principle, though L. Maslenkova applies also the parallel principle at introducing the new material. Gradual mastering of the material and introduction of interesting techniques for making attention, memory and thinking active take place simultaneously. J. Joffe relies on the spiral principle of organizing the material.

L. Kārklīš does not offer any practical material meant specially for pedagogical purposes, however the examples given are based on Latvian folklore, original Latvian choral music (E. Dārziņš *Sapņu tālumā*) and on the arrangements of Latvian folk songs for a choir (*Līgodama upe nesa* arranged by O. Grāvītis). We can assume that if the author's aim had been to create a didactic teaching aid on harmonic sol-fa, the material would have been selected from the national-song repertoire. The tendency to increase the role of national-song themes of multinational character was a typical feature of the Soviet musical art in the 50-ies of the 20th century. Naturally, this tendency was displayed in teaching aids on sol-fa and methodological materials too (Karaseva, 2009). Therefore we can say that, on the whole, the approach to teaching musical hearing which L. Kārklīš has taken in his work is mode-based.

J. Joffe does not offer any practical material except small interval sequences. But the didactic material provided by L. Maslenkova is based on author's

instructive exercises and the 20th c. contemporary music (fragments from compositions by B. Bartok, S. Prokofiev, D. Shostakovich).

The analysis of various conceptions done according to the proposed criteria can be schematically represented in the table.

Table 2

Comparison of the conceptions by various authors according to the proposed criteria

Conceptions	1st criterion Systematism	2nd criterion Regularity	3rd criterion The principle of didactic material organization	4th criterion The principle of selection of practical musical material
L. Kārklīš Methodology of Teaching Theoretical Subjects of Music	+	partially	Linear organization of the material	Latvian folklore, original Latvian choral music
J. Joffe Ways of the Development of Musical Hearing	+	+	Spiral organization of the material	No practical material is offered
L. Maslenkova Intensive Course of Sol-Fa	+	+	Linear and parallel organization of the material	Instructive author's exercises of the 20th c. contemporary music

Conclusions

To evaluate the significance of theoretical conceptions by different authors the criteria of the analysis have been determined; they are based on the methodological recommendations of *The Development and Evaluation of the Content of Educational Literature in Compliance with the National General Education Standards*, and partially the pedagogical evaluation criteria proposed by M. Sīle have been employed. Works by L. Kārklīš, J. Joffe and L. Maslenkova have been analyzed in detail. In L. Kārklīš' work, the provided practical material seems to be of great value as it is grounded in national Latvian folklore. J. Joffe builds his system of learning intervals on the dependence of the interval group and perception on the time and metro-rhythm conditions. L. Maslenkova makes emphasis on acquiring musical heritage of the 20th c. music. Each of these scholars offers their own methodology of the development of harmonic hearing, which can partially be applied when training the prospective teachers of music. Each of these authors offers their own methodology for developing harmonic hearing, which can partially be used for training prospective teachers of music.

L. Maslenkova's research "Intensive Course of Sol-Fa" (2003) is the most consistent and diverse among them with regard to the organization of musical material which is based on author's instructive exercises and the contemporary music. In it, the author highlights conceptual issues of teaching musical hearing. L. Maslenkova proposes her own solution to the problem of developing harmonic hearing, an original methodology for training deep, active musical hearing based on various methods of comparison, correlation and analogies. The conceptions of the development of harmonic hearing analyzed in this research allow us to make use of the valuable experience of different authors, to apply various approaches and methods of organizing educational activities at teaching sol-fa in practice, which all are oriented towards developing harmonic hearing.

Kopsavilkums

Mūsdienās muzikālajā izglītībā īpaša nozīme ir personības radošo spēju attīstībai. Jaunrade – viens no galveniem stratēģiskiem principiem, kuru ievērošana var būtiski palielināt Latvijas ilgtspējīgas attīstības iespējas (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, 2011).

Latviešu muzikālās kultūras attīstība ir cieši saistīta ar sadziedāšanas tradīcijām. Harmoniskā dzirde – viens no muzikālās dzirdes komponentiem. Posmsecīga un mērķtiecīga harmoniskās dzirdes attīstība ir nepieciešams daudzbalssīga kora dziedājuma nosacījums. No harmoniskās dzirdes attīstības līmeņa atkarīga intonēšana kā korī, tā arī vokālajā ansablī.

The aim of this paper is: veikt dažādu autoru koncepciju salīdzinošo analīzi harmoniskās dzirdes attīstības jautājumā.

Research methods: dažādu koncepciju salīdzinošā analīze atbilstoši noteiktiem kritērijiem.

Lai novērtētu dažādu autoru teorētisko koncepciju nozīmi, tika noteikti analīzes kritēriji. Kritēriju izstrādes pamatā ir „*Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrādes un izvērtēšanas*” metodiskās rekomendācijas, ko izstrādāja Latvijas Universitātes Pedagoģijas un psiholoģijas katedras zinātnieki (Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana, 2010). Daļēji tika izmantoti arī M. Sīles pedagoģiskā vērtējuma kritēriji (Sīle, 2003).

Koncepciju analīzei tika izvēlēti šādi kritēriji:

Sistēmiskums;

Sistemātiskums;

Didaktiska materiāla izkārtojuma princips;

Praktiska mūzikas materiāla atlasē princips.

Latviešu mūzikas pedagoģijas literatūrā tikai divi autori piedāvā savas harmoniskās dzirdes attīstības koncepcijas: **L. Kārklīņš *Mūzikas teorētisko priekšmetu mācīšanas metodika* (1963)** un **J. Joffe *Muzikālās dzirdes attīstības ceļi* (1991)**.

Interesi saista zviedru autora **L. Edlund** mācību palīgglīdzeklis *Modus novus* (1963) mūsdienu mūzikas intonēšanai un dzirdes uztverei (analīzei).

Intervālu pieeja kā harmoniskās dzirdes attīstības pamats skaņu kompleksa elementu uztveres rezultātā raksturo franču skolu - **Y. Desportes** *Comment former l'oreille musicale* (1970).

Dažas rekomendācijas akordu noteikšanai (analīzei) pēc dzirdes piedāvā latviešu vadošā mūsdienu muzikoloģe **I. Grauzdiņa** savā darbā *Dzirdes analīze bērnu mūzikas skolu solfedžo nodarbībām* (1975).

L. Masļenkovas grāmata *Интенсивный курс сольфеджио* (2003) – viens no mūsdienu metodiskajiem darbiem, kurā skatīti muzikālās dzirdes attīstības jautājumi un kas domāts solfedžo pasniedzējiem.

Viens no pēdējiem konceptuālajiem darbiem, kas veltīts muzikālās dzirdes jautājumiem, ir **M. Karasjevas** *Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха* (2009). Grāmatā izstrādāta mūsdienu solfedžo mācību metodika, balstīta geštaltpsiholoģijā un neirolingvistiskajā programmēšanā.

Pētījumā veikta detalizētāka L.Kārklīņa, J.Joffes un L.Masļenkovas darbu analīze atbilstoši piedāvātajiem kritērijiem un izstrādāta salīdzinošā tabula. Katrs autors piedāvā savu harmoniskās dzirdes analīzes metodiku, kas daļēji pielietojama arī topošo mūzikas skolotāju sagatavošanas praksē.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

This work has been supported by the European Social Fund within the Project «Support for the implementation of doctoral studies at Daugavpils University» Agreement Nr. 2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/015

Literatūra Bibliography

1. Birzkops, J. (2000). *Attīstošā klavierspēle*. [Piano playing for the Development] Rīga.: Musica Baltica.
2. Desportes, Y. (1970). *Comment former l'oreille musicale*. Paris: Editions Max Eschig
3. Edlund, L. (1963). *Modus novus*. Larobok i fritonal melodilasning (Lehrbuch in freitonaler Melodielesung / Studies in Reading Atonal Melodies). Stockholm: Edition Wilhelm Hansen.
4. Grauzdiņa, I. (1975). *Dzirdes analīze bērnu mūzikas skolu solfedžo nodarbībām*. [Analysis of Musical Hearing for Sol-Fa Classes in Children's Music Schools] Rīga: Mācību iestāžu metodiskais kabinets.
5. Joffe, J. (1991). *Ways of the Development of Musical Hearing*. Riga: Zvaigzne.
6. Karaseva, M. (2009). *Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха* [Sol-Fa – Psychotechnique of the Development of Musical Hearing]. Moscow: Kompozitor (In Russian).
7. Kārklīš, L. (1963). *Mūzikas teorētisko priekšmetu mācīšanas metodika*. [Methodology of Teaching Theoretical Subjects in Music] Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība.
8. *Latvijas ilgspejīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*.
9. from http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf (01.01.2011).

10. Mezīte, M., & Znutiņš, E.(2009). Skaņdarba apgūšanas metodiskie paņēmieni darbā ar pašdarbības koriem [Materials of the international scientific conference Methodological techniques for mastering a composition with amateur choirs] *DU 50. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* 50-55,p. Daugavpils: Saule.
11. Maslenkova, L. (2003). *Интенсивный курс сольфеджио* [Intensive Course in Sol-Fa. Methodological Aid for Teacher]. St. Peterburg: Sojuz Hudozhnikov.
12. Sīle, M. (2003). *Latvijas klavierspēles skolas attīstība*. [The Development of Latvian Piano School] Rīga: RaKa.
13. *Valsts vispārējās izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras saturs izstrāde un izvērtēšana*. from <http://www.visc.gov.lv/saturs/vispizgl/metmat.shtml> (28.10.2010)

Gaļina Zavadska	Daugavpils Universitāte Saules1/3, MMF, Daugavpils, E-pasts: g.zavadska@inbox.lv Tel. :+371 26568474
----------------------------	--

PIRMSSKOLAS PEDAGOĖIJA

Preschool Pedagogy

PIRMSSKOLĒNU PAMATKUSTĪBU APGUVES NOZĪMĪGĀKIE ASPEKTI *Different Aspects of Pre-schoolers' Movement Development*

Dace Augstkalne

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *the psychical, physical and mental development of a pre-school pupil, cognition process of the surrounding world, improvement of body's functional abilities and development of physical characteristics is only possible through child's physical activity. In order for the child to be active, he/she needs to learn the basic movements essential for life. By learning these movements and the methods or techniques of their executions the movement experience of the child is enriched. And this movement experience is necessary for various situations in life as well as for independent functioning. Promotion of movements and activities in preschool is linked with the entire pedagogical process that is being realized during the whole day.*

Keywords: *basic moves (walking, running, jumping, throwing and crawl), motion games, pre-schooler's.*

Mūsdienu apstākļos mainās zināšanas, norāda V.Bikse (2011), to pielietojums un kompetences, kas ir nepieciešamas darba tirgū un sabiedrībā kopumā. Dzīves līmenis kļūst atkarīgs no zināšanu uzkrāšanas un cilvēkkapitāla attīstības. Zināšanu sabiedrībā par valsts attīstības virzītājspēku, nacionālās bagātības radītāju un konkurētspējas noteicošo faktoru kļūst cilvēks, kurš ir zināšanu radītājs un nesējs. Viņa kompetence, radošums, iniciatīva un spēja radīt ko jaunu, reaģēt uz vairākiem procesiem vienlaicīgi, adekvāti rīkoties stresa situācijās, būt elastīgam reakcijās un lēmumos, kā arī nepieciešamība turpināt savu izglītošanās procesu veicina sekmīgu pāreju uz zināšanu sabiedrību.

Lai to nodrošinātu, liela uzmanība ir pievēršama cilvēka attīstībai, kas ir nepārtraukts process, kurā izteiktas augšanas kvantitatīvās pārmaiņas periodiski nomainās ar straujākām kvalitatīvām organisma struktūras un funkciju pārmaiņām. Attīstība norit visas dzīves garumā. Tomēr visnozīmīgākais posms cilvēka attīstībā ir tieši pirmsskolas vecums, kad bērns aug, attīstās un veidojas atbilstoši savai ģenētiskajai programmai. Viņa attīstība notiek atbilstoši zināmām likumsakarībām, jo bērns kā individualitāte ietver sevī tās īpašības, kas izpaužas viņa personībā, pieredzē, patībā, līdz ar to pirmsskolas vecumu varētu dēvēt par cilvēka attīstībassākumposmu. Šajā laikā veidojas bērna personības, pasaules uzskata un veidola pamats, tiek likti pamati visām viņa turpmākajām zināšanām, prasmēm un attieksmēm (Lieģeniece, 1999; Крайг, Бокум, 2005).

Psihiskā, fiziskā un garīgā attīstība, apkārtējās pasaules izziņas process, organisma funkcionālo spēju pilnveidošana, fizisko īpašību veidošana iespējama tikai bērna aktīvas darbības laikā.

Tomēr cilvēce 21.gadsimtā iepazinusi izteiktu pretrunu starp garīgo un fizisko attīstību, īpaši jau bērniem. Moderno tehnoloģiju attīstība radījusi jaunus

brīvā laika pavadīšanas veidus, kas visbiežāk ir saistīti ar nepietiekami aktīvu dzīvesveidu. Tehnoloģiju attīstība rosina bērnu izmantot televīzijas, datora un interneta piedāvātas iespējas. Neskatoties uz šo informācijas avotu izmantošanas motīviem vai mērķiem, tas ir saistīts ar mazaktīvu dzīvesveidu. Ilglaicīga TV vai datora lietošana var negatīvi ietekmēt bērna veselību. Vairākos pētījumos, ko veikuši R.Krauts, M. Pattersons, P. Hakala, A.Rimpela u.c. ir konstatēta pārmērīgas TV un datora lietošanas negatīvā ietekme uz bērna balsta un kustību sistēmu un psiholoģisko labklājību (Kraut, et al., 1998; Hakala, et al., 2006), arī nepietiekama fiziska aktivitāte, kā norāda R.Andersens (1998) u.c. autori, samazina patērēto enerģijas daudzumu, kas palielina aptaukošanās varbūtību. Tas ietekmē bērna fizisko attīstību, jo šajā procesā nekas nav nejauši, viss pakļauts dabā pastāvošajām likumsakarībām.

Lai nodrošinātu organisma fizioloģiskās funkcijas, pirmsskolas vecuma bērnam nodrošināmas iespējas katru dienu 3 – 4 stundas pavadīt svaigā gaisā, aktīvi kustoties un darbojoties (Осокина, 1986). Regulāra fiziskā aktivitāte uzlabo fizisko sagatavotību un fizisko attīstību, kas ir cilvēka organisma morfoloģisko un funkcionālo īpašību izmaiņu process

Viens no pirmsskolas vecuma bērna fiziskās attīstības rādītājiem ir prasme izpildīt daudzveidīgas kustības. Tā ir ne tikai fiziska reakcija, kas saistīta ar balsta un kustību sistēmas (kaulu un muskuļu) darbību, to fizioloģija skatāma daudz plašāk. J.Bernšteins veica pētījumus par organisma dabiskajām kustībām, un, ja iepriekš pastāvēja viedoklis, ka pamatkustības būtībā ir refleksi, kas saistīti ar dabiskām komandām smadzenēs (motorās komandas no centra uz perifēriju), tad J.Bernšteins pierādīja, ka sarežģīti kustību akti saistīti ne tikai ar atsevišķu kustību refleksu pamāšu izmantošanu, bet arī ar virkni papildu faktoriem, kam piemīt apzināts raksturs, t.i, kustības ieplānotais mērķis var tikt sasniegts tikai tādā gadījumā, ja kustības gaitā tiek veiktas korekcijas. Tā jau ir mērķtiecīga nervu sistēmas darbība, kas balstīta uz noteiktu nervu sistēmas un galvas smadzeņu struktūru attīstības līmeni (*Бернштейн, 1990*). Jārada apstākļi, lai bērns pareizi apgūtu pamatkustības un tīktu nodrošināta atbilstošu kustību prasmju uzkrāšanās, neskatoties uz sabiedrībā pastāvošo viedokli, ka jebkurš vesels bērns pats iemācīsies staigāt un skriet, jo tas ir dabisks process.

Lai sekmīgi pārvaldītu kustības, bērnam jāprot novērtēt kustību telpiskos un spēka parametrus. Tāpēc, izpildot darbības ar mazu un lielu amplitūdu, ātri un lēnām, ar lielāku vai mazāku spēku, bērns ātrāk iegaumē daudzveidīgās un komplicētās kustības. Prasme diferencēt kustību parametrus ir motorisko kustību pamats, un tā nav atkarīga no fizisko īpašību attīstības pakāpes (*Вавилова, 1996*). Bērnam jāizprot kustību apguves secība, tāpēc vispirms viņš apgūst pamatkustības. Tās ir cilvēka dzīvei nepieciešamas kustības, kuras viņš izmanto savā daudzveidīgajā darbībā. Pie pamatkustību veidiem pieskaitāma soļošana, skriešana, rāpšanās, lēkšana un mešana. Visas šīs kustības var iedalīt cikliskajās un acikliskajās (*Давыдов, 2005*). Cikliskajām pamatkustībām raksturīga nepārtraukta vienveidīgu ciklu izpilde, kad viss ķermenis un atsevišķas tā daļas

nepārtraukti atgriežas sākumstāvoklī Starp cikliskajiem kustību veidiem jāmin soļošana, skriešana, rāpošana. Savukārt acikliskajās kustībās darbības cikli neatkārtojas, katrai kustībai ir sava secība. Šo kustību mācīšanā ir jāievēro pakāpeniska darbības fāžu apguve. No pamatkustībām acikliskās kustības ir mešana un lēkšana.

Analizējot autoru (Хухлаева, 1984; Вавилова, 1996; Фомина, 1984; Осокина, 1986) atziņas par pamatkustībām, var secināt, ka tām piemīt dinamisks raksturs, tās iesaista darbā daudz muskuļu un paaugstina organisma darbaspējas, aktivizējot visus fiziskos procesus.

Pamatkustības sekmē balsta un kustību aparāta attīstību, pastiprina vielmaiņas intensitāti organismā, sirds darbību, elpošanu un pārējās organisma funkcijas, sekmē fizisko īpašību attīstību, kā arī nostiprina muskulatūru, kas nosaka cilvēka stāju (skat. 1. tabulu).

Pirmsskolas vecumā bērns apgūst visas pamatkustības, jo tās ir nozīmīgas un svarīgas, dažas no tām tiek izmantotas ikdienā kā pārvietošanās veidi, citas izmantojamas, lai pārvarētu šķēršļus dabā, bet trešās - speciāli izmantojamas, lai iekļautu uzdevumos vai kombinācijās kā sarežģītu kustību sērijas sastāvdaļas. Pamatkustību apgūšana, attīstīšana un pilnveidošana prasa ievērojamu laika un enerģijas patēriņu. Kā norāda V. Krauksts (2006), ja šīs kustības netiek apgūtas bērnībā, tad tās nevar attīstīt un pilnveidot dzīves vēlākajos gados. Līdz ar to, kad cilvēks sasniedz brieduma vecumu, viņam ir grūti apgūt jaunas kustības, kuras nepieciešamas viņa aktīvai dzīvesdarbībai.

Lai bērns veiksmīgāk apgūtu pamatkustības, to apguvei ir jābūt mērķtiecīgai. Pirmsskolas dienas režīmā skolotājs, lai veicinātu bērna attīstību kopumā, var iekļaut dažādas darbības, kas sekmē gan bērna fizisko attīstību, gan pamatkustību apguvi - rīta vingrošana, veselības diena, tālā pastaiga, sporta izpriecās un svētki, kā arī sporta nodarbība.

Šajās darbībās galvenais uzdevums ir attīstīt dzīvei nepieciešamās kustību prasmes un nodrošināt tādu kustību apguvi, lai bērns tās spētu brīvi izmantot jebkurā dzīves situācijā.

R. Jansone un V. Krauksts raksta, ka kustību mācīšanās ir pastāvīga spēju uzlabošana praktiskas darbības rezultātā. Praktiska darbība, veiksmīgs izpildījums un kļūdīšanās ir jaunu zināšanu, sporta veidu elementu un vingrojumu apguves pamatā. Mācīšanās nav tieši novērtējama, to atspoguļo nemitīgas izmaiņas kustību prasmēs. Kustība nozīmē sasniegt svarīgus mērķus, kurus ietekmē morālās un sociālās vērtības, kā arī tā ir komunikācija un pašizteikšanās. Sākotnējās zināšanas un pieredze ir kā tramplīns nepieciešamo personīgo zināšanu veidošanai (Jansone, Krauksts, 2005; Puškarevs, 2001).

Tātad, lai mācīšanās būtu mērķtiecīga un kvalitatīva, uzdevumi jārisina kompleksi. Skolotājam labi jāpārzina mācāmās kustības pamati un detaļas, mācību posmi, kā arī fizisko īpašību attīstīšanas metodes un sporta nodarbībā iespējamo audzināšanas uzdevumu risināšanas likumsakarības.

Pamatkustību raksturojums un ietekme uz bērnu organismu
The movement characteristics and the effect on the child

Pamatkustība		Pamatkustības īss raksturojums	Kustību ietekme uz bērna organismu
<i>Rāpošana</i>	Cikliskās kustības	Pārvietojoties četrpārus, tiek mazināta slodze uz mugurkaulu, intensīvi strādā gan lielās ķermeņa muskuļu grupas (plecu, muguras, vēdera, roku, kāju), gan mazās (plaukstas, apakšdelmu, pēdas). Ar rāpošanas un līšanas palīdzību bērni apgūst prasmi pārvarēt šķēršļus.	Sekmē pareizas stājas veidošanos, attīsta koordināciju, līdzsvara sajūtu, drosmi, attapību, kā arī palīdz pārvarēt bailes no augstuma.
<i>Soļošana</i>		Soļošanai raksturīga vienveidīgu kustību atkārtotā, tomēr tā ir pietiekami sarežģīta kustība, kur uzmanība jāpievērš - roku un kāju saskaņošanai, taisna ķermeņa noturēšanai un soļošanas tempa ievērošanai. Soļošanas izpildē iesaistīti aptuveni 56% muskulatūras.	Padziļina elpošanu, uzlabo asinsriti, kā arī aktivizē vielmaiņas procesus. Ievērojot pareizu soļošanas tehniku, tiek nostiprināta ķermeņa un pēdas muskulatūra, kam ir labvēlīga ievirze stājas veidošanā.
<i>Skriešana</i>		Raksturīga ciklu atkārtotā, tāpat kā soļojot, tomēr skriešanā ir „lidojuma” fāze, kad abas kājas tiek atrautas no zemes. Lidošanas moments palielina soļa garumu, dodot iespēju pārvietoties uz priekšu pēc inerces ar atslābinātiem muskuļiem. Skrienot uzmanība jāpievērš ķermeņa stāvoklim, rokām (kustas brīvi, pleci nav sasprindzināti), pēdām (pirmajam pie zemes jāpieskaras papēdim, tad pirkstgalam).	Attīsta kustību koordināciju, ritmu, pareizu stāju un kāju mērķtiecīgu darbību. Tā attīsta tādas fiziskās īpašības kā izturība, ātrums, veiklība.
<i>Lēkšana</i>	Acikliskās kustības	Dinamiska kustība, kas ir grūti apgūstama un sastāv no trīs fāzēm – sagatavošanas (sākuma stāvoklis vai ieskrējiens), galvenās (atspēriens un lidojums) un noslēguma (piezemēšanās).	Sekmē balsta un kustību aparāta attīstību, kāju, muguras, vēdera muskuļu attīstību, kā arī vingrina ķermeņa kustību koordināciju.
<i>Mešana</i>		Šī pamatkustība ir tehniski sarežģīta, jo, izpildot metienu, tātūmā galvenā uzmanība tiek pievērsta metiena stiprumam, trajektorijai, virzienam. Izpildot metienus mērķī, bērni neveic pilnu atvēzienu, un metiena stiprums ir atkarīgs no mērķa attāluma.	Attīsta veiklību, acumēru, līdzsvaru, koordināciju, uzmanību, nostiprina kāju, roku un plecu joslas muskulatūru. Manipulācijas ar bumbu labvēlīgi ietekmē CNS, mazina muskuļu sasprindzinājumu.

Ja skolotājs ir pārliecinājies par bērna gatavību apgūt noteiktas kustības, var uzsākt to mācīšanu, kas atkarīga no apgūstamā vingrinājuma koordinācijas sarežģītības un prasībām bērnu fiziskajai un psihiskajai sagatavotībai. Bērnu darbu nodarbībā vada skolotājs, kurš organizē konkrētas darbības un mācību veidus, dozē slodzi, kā arī veido bērnu mijiedarbību un sekmē visu drošības noteikumu ievērošanu. Skolotājs ir kā starpnieks starp bērna iepriekšējām zināšanām un viņa pieredzes pasauli, radot tādu mācīšanās vidi, kas nodrošina bērnam iespēju darboties un darbojoties sevi attīstīt.

Kustību apguvei ir vairāki posmi norāda D.Huhlajeve, pirmajā mācību posmā vingrinājumu apgūst un nosaka tikai tā kvalitatīvos rādītājus, kas saistīti ar kustības tehnisko izpildījumu. Otrajā posmā nosaka arī kvantitatīvos rādītājus, kas atklājas uzrādītājā rezultātā, un tos vērtē kopsakarībā ar kustību izpildes kvalitatīvajiem parametriem (Хухлаева, 1984).

Sekmīgas kustību mācīšanās priekšnosacījumi ir bērna:

- fiziskā gatavība kustību apguvei – noteikta fizisko īpašību izpausme;
- kustību pieredze – iespēja pamatoties uz iepriekšējo kustību pieredzi. Jo lielāka iepriekš apgūto kustību prasmju bāze, jo ātrāk un bez īpašām grūtībām noritēs jaunu prasmju apguve;
- psihomotorā gatavība – motivācija apgūt kustības un vēlme izpildīt dotos uzdevumus (Jansone, Krauksts, 2005).

Kā norāda autori, kustību apguve būs veiksmīga, ja bērnam būs motivācija sasniegt mērķi. Galvenais priekšnoteikums motivācijas veidošanā ir iesaistīt bērnu darbībās, kas ir atbilstošas viņa spējām. Kustību apguves procesā skolotājs stimulē pozitīvus motīvus, ko panāk ar pārdomātu mācību procesa organizāciju, precīzu un izpildāmu prasību sistēmu, disciplinējot bērnu kustību apguves gaitā (Lieģeniece, 1999; Krauksts, 2006).

Kustību apvienošana ar pieaugušā paraugu, interesantu inventāru, ar atbilstošā intonācijā izrunātiem vārdiem un mīmiku, kas veicina bērna emocionalitāti un līdz ar to – intelektuālo attīstību, paātrina valodas apguvi, stimulē citus psihiskos procesus.

Īpaši veiksmīgibērni kustības apgūst tad, ja pamatkustības tiek apgūtas dažādos apstākļos un vietās (telpās, laukumā, pļavā, meža u. c.). Reālie dabiskie apstākļi piešķir pamatkustību apgūšanai lielāku praktisku nozīmi. Kustību apguvei labi noder pirmsskolas iestādes apkārtnē esošie dabas materiāli (čiekuri, lapas, akmentiņi u. c.), jo tie papildina inventāra klāstu, padara nodarbības interesantākas un saistošākas.

Tāpat svarīgi ir radīt apstākļus, kas dotu iespēju bērnam kustēties, un veicinātu viņa interesi par kustībām. To veiksmīgi var realizēt tad, ja ikdienā pirmsskolā izmanto rotaļas, jo, kā norādījis M.Štāls, „tieši rotaļā slēpjas svarīgi bērna attīstību veicinoši momenti” (Štāls, b.g.). Rotaļa ir interesanta un aizraujoša darbība, kuras mērķis nav radīt noteiktu darbības produktu, tai nav arī tieša mācību uzdevuma, bet rotaļas darbības rezultāts ir bērna attīstība.

Lai nostiprinātu kustību prasmes un attīstītu fiziskās īpašības, pirmsskolas vecuma bērniem, veiksmīgi var izmantot kustību rotaļas. Tās organizējamās gan sporta nodarbībās, rīta vingrošanas laikā, gan pastaigā un brīvajā laikā pēcpusdienas cēlienā, tās kā atsevišķus elementus var integrēt arī nodarbībā. Tieši kustību rotaļa ir vispusīgs audzināšanas līdzeklis, kurš ieņem svarīgu vietu pirmsskolas vecuma bērnu dzīvē.

Tās ir vērtīgs iegūto zināšanu, prasmju, īpašību un iemaņu pārbaudes, nostiprināšanas, pilnveidošanas līdzeklis, un kustību rotaļu laikā attīstās bērna aktivitāte, apzinīgums, patstāvība, iniciatīva. Tās ir arī kolektīva darbība, kuras laikā dalībnieki ir noteiktās savstarpējās attiecībās, jo viņiem jāprot darboties saskaņoti, organizēti, draudzīgi.

Bieži kustību rotaļā, mainoties situācijai, bērnam ir jāveic kustības īsā laika posmā, kas attīsta tādas fiziskās īpašības kā ātrums un lokanība, kas, savukārt, iedarbojas uz organismu un veicina izturības, kā arī spēka, ātruma, kustību koordinācijas, ritma un līdzsvara sajūtas attīstību (Хухлаева, 1984). Tā arī palīdz izveidot un nostiprināt kustību prasmes, kuras bērni attiecīgajā vecumposmā jau apguvuši un labprāt izmanto. Sakarā ar to šīs rotaļas stimulē bērna kustību aktivitāti, palīdz viņiem pilnveidot jau apgūtās kustības un veidot jaunas kustību iemaņas. Pateicoties plašajam kustību klāstam un rotaļu darbībai, tās daudzpusīgi ietekmē organismu un personību, veicinot fiziskās audzināšanas uzdevumu izpildi.

Tomēr jebkuru no pamatkustībām bērns veiksmīgi apgūs tikai tad, ja viņš tās izpildē vingrināsies sistemātiski, katru dienu, atkārtojot to dažādās situācijās. Ja bērnam tiek piedāvāta viena un tā pati kustību rotaļa bez izmaiņām, tad bērns neizbēgami agri vai vēlu zaudēs par to interesi un kustības tiks izpildītas pavirši, nepareizi, kas negatīvi ietekmēsto apguvi. Tāpēc, kā norāda A. Fomina, plaši izmantojami tādi metodiskie paņēmieni kā demonstrējums un paskaidrojums (Фомина, 1984). Ne mazāk svarīgs ir priekšmetiskais noformējums, kas palīdz bērniem realizēt rotaļu uzdevumus. Prasības pret kustību precizitāti un sarežģītību tiek izvirzītas, orientējoties uz bērnu attīstības likumsakarībām un individuālajām spējām. Pieņemot, ka grupā var būt bērni ar atšķirīgu kustību prasmju attīstības līmeni, lietderīgi ir virkni rotaļu organizēt apakšgrupās, variējot sarežģītības līmeni, pakāpeniski palielinot kustību dozējumu.

Secinājumi

1. Daudzveidīgu kustību apguve veicina ne tikai pirmsskolēna fizisko attīstību, bet nodrošina attīstību veselumā.
2. Kustību apguve ir praktiskas darbības rezultāts, kas būs sekmīgs, ja bērns būs motivēts darboties, kustības tiks apgūtas dažādos apstākļos, izmantojot daudzveidīgu inventāru.

3. Kustību rotaļas - pirmsskolēna audzināšanas līdzeklis, kuras stimulē bērna aktivitāti, pilnveido apgūtās kustības un ir izmantojamas dažādos dienas režīma momentos.

Kopsavilkums *Summary*

The most significant period of one's life is the pre-school age when the child is growing, developing and forming according to his genetic program. His development proceeds in conformity with known natural laws, because child, as individuality, carries in him/herself the characteristics that are expressed in his/her personality, experience and identity, therefore the pre-school age can be called the initial period of person's development. During this time the base of child's personality, world outlook and image is formed and foundations are set for all of his/her subsequent knowledge, skills and attitudes (Lieģeniece, 1999; Крайг, Бокум, 2005). However, it need to noted that the physical, physical and mental development, cognition process of the surrounding world, improvement of body's functional abilities and development of physical characteristics is only possible through child's physical activity.

Regular physical activity improves child's physical preparedness and development (Осокина, 1986). One of the indicators of the physical development of pre-school children is the ability to execute varied movements. In order to learn them it is necessary to create right conditions and ensure the accumulation of appropriate movement skills, also the child has to be able to evaluate the spatial and force parameters of the movements. The ability to differentiate movement parameters is at the base of motor movements, it does not depend on the level of physical abilities. The child has to comprehend the sequence of mastering movements, for that reason he/she begins with learning the basic movements. These movements are necessary for the whole life and are used in various activities. They include walking, running, climbing, jumping and throwing.

V. Krauksts (2006) states that if these movements are not mastered in childhood they cannot be developed and improved in later years. Therefore, when a person reaches maturity he/she is not able to acquire the movements necessary for the professional activity.

Learning, development and improvement of basic movements takes considerable time and energy. They have a dynamic nature, involve numerous muscles, enhance the operational capability and activate all physical processes. The movements aid in the development of musculoskeletal system, strengthen the metabolism intensity in organism, functioning of the heart, breathing and other bodily functions, as well as fix the muscles that determine the posture of a person (Graham, Holt, Hale, Parker, 2007). For the child to master the above-mentioned basic movements successfully, the learning has to be focused.

In the morning part of the pre-school day, to facilitate the overall development of the child, the teacher can include different activities that will stimulate child's physical development and mastering of basic movements in pre-school – morning exercises, health day, long walk, fun sport's activities and festivities, as well as physical education class.

The main goal of a physical education class is to develop movement skills necessary for life and to provide such mastering of movements so that the child can use them freely in any life situation. To ensure that, several preconditions for successful movement learning:

- physical preparedness of the child for learning movements;
- child's movement experience;
- child's psycho-motor preparedness (Jansone, Krauksts, 2005).

If the child will have motivation to achieve the goal, then the mastering of movements will be successful. The main prerequisite in the development of motivation is the involvement of the child in activities that fit his abilities. It can be achieved with a thought-out organization of learning process, precise and feasible system of demands, by disciplining the child during the learning of movements (Puškarevs, 2001; Krauksts, 2006) as well as by using movement games that suit child's interests. The movement game is a well-rounded device of physical education that holds an important part in pre-school children's lives. It is an interesting and exciting activity that does not aim for a particular activity results and it does not have a direct learning task. The outcome of carrying out the game is development of the child.

When organizing movement games such methodic techniques as demonstration and explanation should be widely used. The subject design is no less important as it helps children in the fulfillment of game tasks. Demands in movement precision and difficulty are established based on the age and individual abilities of the child. It is important that the game is neither too easy, nor too complex (Фомина, 1984). Presuming that the group can consist of children with varying levels of movement ability development, it would be useful to organize some of the games in subgroups, diversify the level of difficulty and gradually increase the quantity of movements.

If the child appropriate offer his ability and varied movements, will be included in its various parts of the daily rhythm, will motivate children to be active in many everyday situations, the movement of learning in children primary school will be more successful.

Literatūra **Bibliography**

1. Andersen, R.E., et al. (1998, March). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children. *JAMA*. Volume 279, Issue 12, Pp. 938-942. Downloaded from:
<http://jama.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=187368> (access 15.09.2011.).
2. Bikse, V. (2011) *Uzņēmējspējas*. Rīga: Art&Design SIA.
3. Hakala P.T., et al. (2006, October). Frequent computer-related activities increase the risk of neck-shoulder and low back pain in adolescents. *European Journal of Public Health*. Volume 16, Issue 5, Pp. 536-541. Downloaded from
<http://eurpub.oxfordjournals.org/content/16/5/536.full> (access 22.10.2011.).
4. Jansone, R., Krauksts, V. (2005). *Sporta izglītības didaktika skolā*. Rīga: RaKa.
5. Krauksts, V. (2006). *Bērnu un pusaudžu fiziskās aktivitātes un sports*. Rīga: SIA Drukātava.
6. Kraut, R., et al. (1998, September). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, Vol 53(9),

1017-1031. Downloaded from: <http://nms.sagepub.com/content/6/3/299.abstract> (access 02.10.2011.).

7. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: Raka.
8. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Raka.
9. Štāls, M. (b.g.). *Audzināšana ģimenē un skolā*. Rīga: Zemnieka Domas.
10. Бернштейн, Н.А. (1990). *Физиология движений и активность*. Учебное пособие. Москва: Медицина.
11. Вавилова, Е.Н. (1996). *Развивайте у дошкольников ловкость, силу, выносливость*. Москва: Просвещение.
12. Давыдов, С.Ю. (2005). Морфофункциональные показатели и развитие моторики у детей 3-6-летнего возраста различных типов конституций. *Теория и практика физической культуры*. №11.- с.39-43.
13. Крайг, Г., Бокум, Д. (2005). *Психология развития*. СПб: Питер.
14. Осокина, И. (1986). *Физическая культура в детском саду*. Москва: Просвещение.
15. Фомина, А. (1984). *Физкультурные занятия и спортивные игры в детском саду*. Москва: Просвещение.
16. Хухлаева, Д.В.(1984) *Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях*. Москва, Просвещение.

Dace Augstkalne	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imantas 7.līnija 1, Rīga, Latvija, LV-1083 E-pasts: dace.augstkalne@rpiva.lv Tel.: +371 67808122
------------------------	--

**PEDAGOGISKĀS MIJEDARBĪBAS ASPEKTI LITERĀRĀ
DARBA PERSONISKĀS JĒGAS VEIDOŠANAI
PIRMSSKOLAS VECUMĀ**

*Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal
Meaning of a Literary Work at Preschool Age*

Inese Freiberga

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Personal meaning is not limited to the subjective significance of processes, things and occurrences, but it has a personal significance in the life of an individual. It influences his or her conduct, behaviour and the course of personal development by changing facts, norms and generally accepted meanings and symbols into an influential factor of development. The genesis of personal meaning determines the organization and the nature of pedagogical process of familiarization with a literary work. Pedagogical thinking has accumulated a wide range of knowledge about the role of fiction in development of personality. However the role of personal meaning in relation to literary text and its impact upon a child's activities, conduct and behavior studies has rarely been discussed. Also, in practical teaching of literary works the process itself might not always facilitate the formation of personal meaning of a text. The article deals Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age.*

Keywords: *aspects of pedagogical interaction, literary work, pedagogical interaction, personal meaning, preschool age.*

Ievads

Introduction

Personība veidojas sociālās vides ietekmē, un bērna personības attīstības būtību raksturo sabiedrības normu un kultūras vērtību kā rīcības un uzvedības ārējo regulatoru pakāpeniska pārveidošanās to iekšējos motīvos. Nozīmīga kultūras daļa ir daiļliteratūra, kurā iemiesojušās konkrētas sabiedrības normas un vērtības. Daiļdarba tekstam piemīt spēja paust to, ko grūti izteikt loģiskā skaidrojumā vai moralizēšanā, bet identifikācija ar literārajiem tēliem sniedz iespēju izdzīvot dažādas emocijas, notikumus un lomas, iepazīstina ar plašu cilvēciskās uzvedības modeļu klāstu. Tomēr personības attīstībā nozīmīga ir literārā darba satura subjektīvā jēga bērna apziņā. Dažādu autoru darbos (Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003; Василюк, 1993; Леонтьев, 1977) tiek lietots jēdziens *personiskā jēga*, kas ir ne tikai lietu, norišu un parādību subjektīvā nozīme, bet tai piemīt arī personisks nozīmīgums indivīda dzīvesdarbībā (Ackoff & Emery, 1972; Артемьева, 1999). Personiskā jēga ietekmē indivīda darbību, rīcību, personības attīstības virzību, pārvēršot faktus, normas, vispārpieņemtās nozīmes un simbolus ietekmīgā personības attīstības faktorā. Attieksmju maiņā no izpratnes uz personisko jēgu izpaužas arī mācīšanās audzinošā nozīme (Леонтьев, 2009). Ievērojot raksta apjoma robežas, autore neiedziļinās jēgas un personiskās jēgas būtības analīzē, bet konkretizē

literārā darba personiskās jēgas jēdzienu. Pamatojoties uz jēgas traktējumu kā subjektīvu realitātes atspoguļojumu indivīda apziņā (Heidegers, 1998; Huserls, 2002), kā lietu izjūtu veselumā, informācijas saprašanu kopsakarībās (Gendlin, 1962; Šmids, 2001) un personiskās jēgas būtību, literārā darba personiskā jēga ir subjektīvās kopsakarībās saprasts teksta saturs un tā personiskais nozīmīgums lasītājam.

Pedagoģiskajā domā uzkrājies plašs atziņu klāsts par daiļliteratūras nozīmi personības attīstībā, tomēr daiļdarba teksta personiskās jēgas veidošanās un tās ietekme uz bērna darbību, rīcību un uzvedību pētījumos ir maz aplūkota. Arī pedagoģiskajā praksē literāro darbu īstenošanas norise ne vienmēr sekmē teksta personiskās jēgas veidošanos, tās pārnesanu uz reālām situācijām bērnu savstarpējās attiecībās. Literārā darba izvēli bieži nosaka skolotājs saskaņā ar tematisko plānošanu, nevis bērnu interesēm un viņiem personiski nozīmīgo. Nereti tiek īstenota formāla pieeja, kas aprobežojas ar teksta priekšā nolasīšanu un tā reproducēšanu, atbildot uz jautājumiem vai to atstāstot. Neizpaliek arī pedagoga centieni veidot „pareizo” attieksmi pret literārajiem tēliem un to rīcību moralizējot. Ne vienmēr tiek īstenota uztvertā interaktīva refleksija, kurā viedoklis tiek ne tikai pausts, bet notiek tā veidošanās. Ņemot vērā daiļliteratūrai piemītošo potenciālu veicināt bērna personības attīstību pirmsskolas vecumā, ja tās saturs apgūts personiskās jēgas līmenī, un iepriekš minētās problēmas, aktuāli ir risināt jautājumu par pedagoģisko mijiedarbību literārā darba satura personiskās jēgas veidošanai bērna apziņā.

Pētījuma mērķis ir izstrādāt pedagoģiskās mijiedarbības aspektus literārā darba personiskās jēgas veidošanai. Mērķa īstenošanai izmantota zinātniskās literatūras referatīvā analīze.

Personiskās jēgas ģenēzes skatījums zinātniskajā literatūrā *Review of Genesis of Personal Meaning in Scientific Literature*

Jēgas veidošanās filozofijā ir fenomenoloģijas un hermeneitikas galvenais jautājums. Fenomenoloģija pievēršas objektīvās realitātes lietu un parādību jēgas konstituēšanās norisei subjekta apziņā, bet hermeneitikas uzmanības lokā ir dažādu semantisku tekstu jēgas veidošanās interpretācijā.

E. Huserls (2002) uzskata, ka jēgas konstituēšanos ietekmē subjekta pieredze un vajadzības. Subjekta apziņa sintezē pieredzē esošo un identificē to, savukārt informācijas vērtības apzināšanās noteik saskaņā ar subjekta vajadzībām – tā tiek izvērtēta, balstoties uz „patīk”, „nepatīk”, „vajadzīgs”, „nevajadzīgs”. Tādējādi arī bērna pieredze un vajadzības ir literārā darba satura personiskās jēgas konstituēšanās nosacījumi – pieredze „piepilda” nozīmju saturu un ļauj atpazīt tekstā kodēto, bet vajadzības ietekmē uzmanības koncentrāciju, ieinteresētību par teksta saturu. Pirmsskolas vecumā nozīmīgas ir vajadzības pēc emocionāla pārdzīvojuma, jauniem un spilgtiem iespaidiem, aktīvas darbības,

vajadzības pasauli izprast un sakārtot, vajadzības pēc saskarsmes un savas nozīmības apzināšanās, kompetences izjūtas.

Bērna vajadzību un pieredzes nozīmi teksta personiskās jēgas veidošanā pamato arī *pārdzīvojuma* būtības skatījums zinātniskajā literatūrā, kas norāda uz to kā nozīmīgu jēgas veidošanās faktoru. Subjekts jēgu veido pārdzīvojumā – nepastarpinātā tvērumā ar paliekošu saturu jeb „rezultātu, kurā no piedzīvotā pārējamības iegūta ilgstamība, svarīgums un nozīmība.” (Gadamers, 1999: 69). Fenomenoloģiskās psiholoģijas skatījumā (Вилюнас, 2006) *pārdzīvot* nozīmē ne tikai subjektīvi uztvert, bet izjust arī specifisku, nepastarpinātu, sarežģītu juteklisko tvērumu gammu. Subjektīvie pārdzīvojumi ir tēlu, domu un ideju nesēji, cilvēks tos kodē zīmju sistēmās, bet, lai atkodētu, tās atkal tiek pārveidotas subjektīvā pārdzīvojumā (Вилюнас, 2006: 375–378).

Emociju un jūtu klātbūtne pārdzīvojumā ļauj to apzīmēt kā *emocionālu pārdzīvojumu*. Būtiska nozīme emocionālajam pārdzīvojumam ir domāšanas ierosināšanā, kas rada jēgu. To apstiprina M. Mamardašvili atziņa – pirmais domāšanas akts ir saskatīt kaut ko, par ko vispār var domāt jeb „iezīmēt domas laukus” (Mamardašvili 1994: 64). Šo iezīmēšanu M. Mamardašvili skatījumā īsteno jūtas un emocijas, jo doma dzimst no satricinājuma, no izbrīna par lietām kā tādām, un arī mākslas darbi ierosina jūtas un domas.

Pirmsskolas vecumā bērna un pasaules saikne īstenojas caur afektīvo sfēru, un emocionālā pārdzīvojuma laikā veidojas lietu un norišu jēga (Валлон, 1967; Зеньковский, 1995). Tādējādi literārā darbā attēlotā emocionāls pārdzīvojums pirmsskolas vecumā ir teksta satura personiskās jēgas konstituēšanās svarīgs nosacījums, jo aktualizē pieredzēto, veido asociācijas, ierosina teksta dekodēšanu emocionāli iekrāsotos tēlos un ainās, ierosina domāšanu, vajadzību paust viedokli un vērtējumu tekstā attēlotajam.

Emocionālā pārdzīvojuma, vajadzību un pieredzes nozīme teksta personiskās jēgas veidošanā cieši saistīta arī ar bērna dzīvespasauli kā jēgas veidošanās kontekstu. Hermeneitiskā skatījumā teksta jēga lasītāja apziņā ir plašāka par tekstā ietverto, jo tā vienmēr ietver arī lasītāja dzīvespasauli. P. Rikērs (Ricoeur, 1976) akcentē teksta references nozīmi jēgas veidošanā. Teksta reference ir esamības pasaule, ko atklāj teksts, tā ietver arī reālo pasauli – lasītāja dzīvespasauli, kuru lasītājs ierauga, pateicoties tekstam. Teksta references ietvaros lasītāja saprašana paplašinās, tādējādi teksts sasniedz un ietekmē lasītāja darbības pasauli, piedāvājot dažādas darbības iespējas un modeļus.

Kā konteksts kultūrvēsturiskā un sociālā pasaule ietekmē arī literārā darba satura personiskās jēgas veidošanos pirmsskolas vecumā. Uztverot literāro darbu, bērns identificē tajā kultūras un sociālās pasaules ietekmes rezultātā izveidojušās nozīmes savā pieredzē un emocionāli pārdzīvo tekstā atspoguļoto. Tomēr teksta un bērna dzīvespasaules pārklāšanās nozīmīga ir ne tikai emocionālā pārdzīvojuma izraisīšanā, lai veidotos teksta jēga. Personības attīstībā nozīmīgi, ka attēlotais tekstā aktualizējas bērna reālās dzīves kontekstā un ar emocionālā pārdzīvojuma starpniecību atsedz jaunu skatījumu uz

apkārtējās pasaules norisēm, ietekmē uzvedības un rīcības motīvu pārkārtošanos. Konstruktīvisma virziens pedagoģiskajā psiholoģijā akcentē, ka jēgas ieguve saistās ar aiziešanu tālāk par sniegto informāciju, bet tekstā ietvertajai informācijai jābūt apvienotai ar informāciju ārpus teksta jeb iepriekšējo pieredzi, lai veidotu pilnīgas teksta jēgas attēlojumu (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Tāpēc būtisks literārā darba izvēles nosacījums ir tekstā attēlotā saistība ar bērnam aktuālām un personiski nozīmīgām norisēm, notikumiem, attiecībām reālajā dzīves pasaulē, lai attēlotais literārajā darbā nepaliek tikai tā robežās kā distancēts notikums, kam nav saiknes ar bērna dzīvi.

Ļ. Vigotskis (Выготский, 2010) akcentē intereses nozīmi audzināšanas un mācīšanās procesā. Interese ir bērna uzvedības dabiska virzītāja, tāpēc literārā darba izvēle jābalsta uz bērna interesēm un pieredzi, jāsaista ar viņa dzīvesdarbībā aktuālām norisēm. Intereses kā bērna iekšējā psiholoģiskā kopuma elements ārējā pārstrādei personiskajā jēgā pirmsskolas vecumā raksturojamas kā vispārīgas intereses par apkārtējās pasaules norisēm, savstarpējām attiecībās, dažādu parādību cēloņiem. Arī jau pieredzē esošā atklāšana no cita rakursa, jaunu fakti, iedziļināšanās tajos un spriedumu veidošana izraisa interesi, un zināmais paveras no citas perspektīvas.

Rezumējot analizēto, secināms, ka literārā darba personiskās jēgas veidošanās būtisks nosacījums ir tekstā attēlotā emocionāls pārdzīvojums, ko savukārt ietekmē teksta satura atbilstība bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei un personiski nozīmīgām norisēm, notikumiem un attiecībām realitātē.

Vajadzības, intereses, pieredze un personiski nozīmīgas situācijas realitātē pamato jautājumu par jēgpilnu literārā darba iepazīšanas kontekstu – konkrētu situāciju, kurā teksta saturs organiski iekļaujas. Atbilstošā situācijā piedāvāts literārais darbs motivē iesaistīties teksta iepazīšanas norisē. Motivācijas būtība nosaka, jo augstāks motivācijas līmenis, jo ilgāka ir koncentrēšanās spēja un noteiktai aktivitātei veltītais laiks, kas savukārt ietekmē arī augstāka līmeņa teksta jēgas veidošanos. Iepriekš minētais pamato domu, ka pirmsskolas vecumā teksta personiskās jēgas veidošanās norisē nozīmīga ir ieinteresētības rašanās par teksta saturu pirms tā lasīšanas. Ne mazāk būtiski ir apzināties, ka tekstā attēlotā emocionāls pārdzīvojums vēl nenosaka, ka konstituētā jēga būs tuva teksta idejiskajam saturam, jo pirmsskolas vecumā emocijas var kavēt uztvertā analīzi, sintēzi un strukturēšanu, lai to apjēgtu. Tādējādi aktuāla ir literārā darba iepazīšanas norises struktūra.

Dažādu autoru skatījumā jēgas veidošanās ir pēctecīga norise, kas aizsākas ar uzmanības piešķiršanu objektīvās realitātes informācijai, tās uztveršanu un refleksiju (Greenberg & Pascual-Leone, 2001; Lawrence & Valsiner, 2003). Attiecībā uz mākslas darba uztveri tiek minētas vairākas uztveres pakāpes (Еремеев, 1987; Паппопорт, 1978; Сохор, 1971). Analizējot autoru viedokļus, iespējams runāt par *pirmskomunikatīvo*, *komunikatīvo* un *pēckomunikatīvo* pakāpi.

Pirmskomunikatīvajā pakāpē notiek intereses rašanās, iepriekšējās pieredzes aktualizēšanās, kas veido fonu literārā darba uztveršanai. Saskaņā ar D. Uznadzes (Узнадзе, 1966) atziņām, var teikt, ka rodas gribas vadīta ievirze darbībai, kad apziņā rodas viengabalains un personisks gribas akts, subjekta tālākā rīcība kļūst mērķtiecīga, tā nešaubīgi tiek īstenota, turklāt bez piepūles – subjekts īsteno tieši to rīcību pret kuru viņš pārdzīvo „es gribu”. V. Viļunas (Вилюнас, 2006) skatījumā motivējoša attieksme rodas ne tik daudz ārēju iedarbību rezultātā, bet to asociāciju un no tām izrietošo emocionālo reakciju rezultātā, kuras šie ārējie tēli vai citas iedarbības izraisa. Tāpēc būtiska ir subjekta pieredze, jo tā aktualizē subjektīvos pārdzīvojumus un rada motivējošu attieksmi vēlreiz ar tiem „sastapties”. No minētās atziņas izriet, ka vajadzības pēc emocionāla pārdzīvojuma, iespaidiem vai citas, kas nozīmīgas teksta iepazīšanai, saistītas arī ar bērna iepriekšējo pieredzi un tās saikni ar konkrēto situāciju realitātē – aktualizējas pārdzīvotais, jutekliski uztvertais un pieaugušā piedāvātais literārais darbs var izraisīt vēlmi to iepazīt. Nozīmīga ir arī literāro darbu iepazīšanas iepriekšējā pieredze, pieaugušā personība, lasīšanas gaistone, attiecības un emocijas saskarsmē.

Komunikatīvajā pakāpē norisinās uztveršana un līdzpārdzīvošana. P. Rikēra (Riceour, 1981) skatījumā tā ir teksta kā veseluma sākotnējā apjēga, līdzspēlējot teksta saturam. R. Ingardens (Ингарден, 1962) norāda, ka notiek zināmā identificēšana, kas leksiski semantiskās vienības pārvērš tēlos un ainās. Lasot priekšā tekstu, pieaugušais var izmantot ne tikai verbālo zīmju sistēmu. Liela nozīme ir arī neverbālajām zīmēm, kas kalpo kā instrumenti teksta dekodēšanai – pieaugušā ekspresijas un valodas izteiksmīgumam teksta lasīšanas vai stāstīšanas laikā. Nozīmīgi ir arī citu simbolisko sistēmu elementi – ilustrācijas, rotaļlietas kā realitātes atainotājas, kā arī dabas un lietu vides materiāli, kas saistīti ar tekstā atspoguļoto. Verbālo un vizuālo uztveres komponentu sintezēšana sekmē piekļuvi tekstā kodētajam, ierosina tā emocionālo pārdzīvojumu.

Pēckomunikatīvajā pakāpē īstenojas uztvertā un pārdzīvotā apjēgšana interpretācijā. Analizējot P. Rikēra (Ricoeur, 1976) izstrādāto interpretācijas teoriju, secināms, ka interpretācijas procesā notiek virzība no sākotnējās teksta kā veseluma jēgas aptveršanas jeb sākotnējās saprašanas uz augstāku saprašanas līmeni. Saistībā ar teksta jēgas veidošanos interpretācijā tiek akcentēta hermeneitiskā saruna, ko determinē jautājumi un atbildes, uztvertā verbāla konceptualizēšanu un sociālā mijiedarbība (Gadamers, 1999; Gendlin, 1962; Huserls, 2002; СЛИНИН, 2004). Īpaša nozīme ir valodai, jo sociālajā mijiedarbībā tā determinē bērna attīstības virzību no šaurās un empīriskās pieredzes uz sabiedrības radītās pieredzes un uzvedības formu apguvi. Izteikums valodā ietver ne tikai konstatāciju, bet īsteno sociāli apjēgtu rīcību, personiskās jēgas veidošanos apziņā, savu pasaules izpratnes un realitātes konstruēšanu (Berger & Luckmann, 1966; Gergen, 1985).

Pirmsskolas vecumā pieaugušā un bērna mijiedarbība turpinās refleksijas laikā, kuru ierosina pieaugušais un palīdz īstenot kā produktīvu darbību teksta jēgas veidošanai. Uztvertā interaktīva refleksija mijiedarbībā ar pieaugušo un vienaudžiem nodrošina teksta, bērna, vienaudžu un pieaugušā jēgas mijiedarbību, uztvertā konceptualizēšanu valodā un tekstā atspoguļotā saistīšanu ar reālo dzīvespasauli. Tādējādi tiek sekmēta katra bērna personiskās jēgas veidošanos ne tikai par teksta saturu, bet arī par reālās dzīves norisēm un parādībām, rezultātā ietekmējot arī bērna personības attīstību. Pieaugušā jēgpilni jautājumi paver iespēju „satikties” viedokļiem, kas savukārt, kā atzīmē Dž. Bruners (Bruner, 1996), ierosina asociāciju veidošanos un rodas notikumu paplašināta nozīme jeb jauna pieredze. Pieaugušā jautājumi virza uztverto sakārtot, to verbāli konceptualizējot. Verbālā mijiedarbība ar citiem pakāpeniski kļūst par saskarsmi ar sevi un sev (egocentriskā runa), bet pēc tam par dialogisko runu domās, iekšējā plānā (Smolka, De Goes & Pino, 1995). Tādējādi ar valodas starpniecību bērns konstruē teksta personisko jēgu un interiorizē apziņā kultūras vērtības un sociālās normas, kā jaunu personiski nozīmīgu pieredzi – savas uzvedības, rīcības un darbības regulējošo instrumentu. Interaktīvā refleksija ir viens no veidiem, kas mazina arī bērna egocentrisko tēlu rīcības un uzvedības skatījumu un novērtējumu, kas raksturīgs tieši pirmsskolas vecumā (Пижае, 2006).

Atziņu analīzes rezultātā raksta autore izstrādājusi literārā darba personiskās jēgas konstruēšanas procesuālo norisi – ģenēzes pakāpes, to uzdevumus, ģenēzi determinējošās sociālās mijiedarbības subjektīvos un objektīvos faktoros, kas attēlota 1. tabulā.

1.tabula

Literārā darba satura personiskās jēgas ģenēzes process un determinējošie faktori pirmsskolas vecumā

The Process and Determining Factors of Genesis of Personal Meaning of a Literary Work at Preschool Age

Personiskās jēgas ģenēzes procesuālā norise	Sociālā mijiedarbība teksta personiskās jēgas konstruēšanai	
Personiskās jēgas ģenēzes pakāpes, to uzdevumi	Subjektīvie faktori (bērns)	Objektīvie faktori (pedagoga darbība)
Pirmskomunikatīvā pakāpe: ieinteresētības rašanās, teksta iepazīšanas aktualitātes izjūta, uzmanības mobilizēšana, „es gribu” ievirze	vajadzības; intereses; pieredze – jutekliskā, emocionālā, kognitīvā; personiski nozīmīga situācija	teksta izvēle atbilstoši bērna vajadzībām, interesēm, pieredzei, personiski nozīmīgam kontekstam, lai virzītos no attīstības aktuālās uz tuvākās attīstības zonu
Komunikatīvā pakāpe: tekstā atspoguļotā emocionālais pārdzīvojums: teksta uztvere; pieredzes aktualizēšanās; teksta dekodēšana tēlos un ainās;	pieredze, emocionālā pieredze; valodas prasme; domāšanas operāciju attīstības līmenis	lasīšana vai stāstīšana, sekmējot teksta dekodēšanu, ierosinot atspoguļotā pārdzīvojumu, izmantojot balss un ekspresijas

līdzpārdzīvojums; sākotnējās jēgas veidošanās, emocijām aktualizējot kognitīvos procesus; iekšējās aktivitātes rašanās kā ievirze tālākai darbībai		izteiksmīgumu, vizuālus materiālus
Pēckomunikatīvā pakāpe: interaktīva teksta refleksija: viedokļu paušana, uztvertā interpretācija, asociāciju veidošanās un analogiju atklāšana citu pieredzē, atbilžu meklēšana uz jēgpilniem jautājumiem, spriedumu formulēšana un argumentēšana	pārdzīvojumā radusies iekšējā aktivitāte, vajadzība to paust; pieredze; vajadzība pēc saskarsmes un atzīšanas, atbalsta	interaktīvas refleksijas īstenošana: jēgpilnu jautājumu uzdošana, virzot bērna domāšanu, viedokļu paušanu, argumentēšanu; viedokļu uzklaušāšana, atzinības paušana

Visās personiskās jēgas veidošanās pakāpēs notiek subjektīvo un objektīvo faktoru mijiedarbība. Pieaugušais respektē subjektīvos faktorus un īsteno tiem atbilstošu literārā darba iepazīšanu teksta satura personiskās jēgas konstruēšanai.

Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti *Aspects of Pedagogical Interaction*

Mijiedarbības komponenti, veidojot literārā darba personisko jēgu, ir bērns, teksts, pedagogs, vienaudži. *Bērns* ir aktīvs personiskās jēgas konstruētājs, kuram piemīt sociāla un emocionāla pieredze, spēja pašam konstruēt teksta jēgu, vajadzība pēc sociālās mijiedarbības ar vienaudžiem un pieaugušo, kā arī vajadzības pēc emocionāliem pārdzīvojumiem, iespaidiem, izzīņas, savas kompetences izjūtas, pēc autonomijas un pašnoteikšanās. *Vienaudzis* ir aktīvs sociālais aģents ar savu pieredzi, viedokli, vērtīborientācijas ievirzēm, attieksmēm, viņš ir arī personiskās jēgas veidošanās stimulētājs un atbalstītājs. *Pedagogs* organizē literārā darba iepazīšanas norisi un sekmē tā personiskās jēgas veidošanos bērnu apziņā, attiecoties pret bērnu kā aktīvu subjektu personiskās jēgas konstruēšanā, respektē bērna vajadzības, intereses un pieredzi, rada jēgpilnu kontekstu literārā darba iepazīšanai un īsteno dialogisku mijiedarbību, sniedz atbalstu un sekmē pāreju no aktuālā jēgas līmeņa uz augstāku. *Literārā darba* izvēli bērna personības attīstības sekmēšanai pedagogs balsta uz bērnam aktuālo viņa dzīvesdarbībā, saistot to ar teksta saturā atspoguļotām kultūras vērtībām, sociālām normām, sociālās mijiedarbības modeļiem, kā arī ņem vērā bērna attīstības pakāpi un bērna pieredzi.

A. Špona un I. Maslo formulē pedagoģiskā procesa efektivitātes kritērijus: personisko, sociālo un darbības kritēriju (Špona, Maslo, 1991: 25). Ņemot vērā kritēriju raksturojumu un iepriekš minētos mijiedarbības komponentus, literārā darba personiskās jēgas ģenēzē aktuāli ir vairāki mijiedarbības aspekti: subjektīvais (bērns), sociālais (interakcija starp bērnu un pedagogu, bērnu un vienaudžiem) un procesuālais (jēgas ģenēzes norise, virzoties no vienas ģenēzes

pakāpes uz nākošo). Lai uzsvērtu bērnam piemītošo un tikai viņam raksturīgo jēgas konstruēšanā, subjektīvo aspektu var traktēt kā personiskuma aspektu.

2.tabula.

Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti literārā darba personiskās jēgas veidošanai pirmsskolas vecumā
Aspects of Pedagogical Interaction in the Formation of Personal Meaning of a Literary Text at Preschool Age

Mijiedarbības aspekti	Aspektu raksturojums
Personiskuma aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - bērnam piemītošā spēja pašam konstruēt teksta jēgu (nepieciešamība saprast, domāšana); - vajadzības, intereses, pieredze; - personiski nozīmīgas situācijas saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušo; - sociālās attīstības pakāpe
Sociālais aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - bērna pašizjūta mijiedarbībā (autonomija, brīvība, psiholoģiskā drošība); - savstarpējās uzticības audzinošās attiecības (pedagoģiskais atbalsts un dialoga formas saskarsmē visās literārā teksta jēgas veidošanās pakāpēs); - apmierinātība ar iegūto pieredzi, savstarpējām attiecībām, savu statusu, kompetenci
Darbības aspekts	<ul style="list-style-type: none"> - mērķa un uzdevumu apzināšanās, teksta izvēle; - konstruktīva un jēgpilna uzdevumu realizācija mijiedarbībā; - bērna motivācijas rašanās, teksta dekodēšana, tā emocionāls pārdzīvojums un verbāla mijiedarbība ar vienaudžiem un pedagogu uztvertā refleksijā; - rezultātu izvērtējums un turpmākās darbības projektēšana

Personiskuma aspekts ietver bērna kā mijiedarbības subjekta psiholoģisko elementu kopumu – personiskās jēgas ģenēzes subjektīvos faktoros un to atbilstību literārā darba saturam, pedagoga īstenotajam jēgas veidošanās procesam. **Sociālais aspekts** raksturo bērna un pedagoga, bērna un vienaudžu mijiedarbības psiholoģisko klimatu, iespēju bērnam realizēt sev piemītošo spēju konstruēt jēgu apziņā, vajadzību apmierināšanu pēc pašīstenošanās, autonomijas, brīvības, kā arī apmierinātību ar iegūto pieredzi un savu kompetenci. **Darbības aspekts** raksturo pedagoga organizēto un mijiedarbībā īstenoto teksta jēgas veidošanās norisi: literārā darba personiskās jēgas ģenēzes pakāpes un bērna un savu darbību tajā – konstruktīvu un jēgpilnu teksta iepazīšanu, tā jēgas veidošanu atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem. Veidojot teksta jēgu, minētie aspekti ir nepārtrauktā mijiedarbībā, ko nosaka personiskās jēgas būtība un ģenēze. Pedagoģiskās mijiedarbības aspekti un to raksturojums raksta autorei skatījumā atspoguļoti 2. tabulā.

Personiskā jēga veidojas, emocionāli pārdzīvojot tekstā atspoguļoto un emocionāli uztverto apjēdzot un strukturējot noteiktās kopsakarībās apziņā. No tā izriet, ka nozīmīgs ir pedagoģiskās mijiedarbības psiholoģiskais klimats, kas

ļauj aktualizēties un realizēties emocionālā pārdzīvojuma un apjēgšanas pamatā esošajiem subjektīvajiem faktoriem (personiskuma aspekts). Psiholoģisko klimatu ietekmē pedagoga attieksme pret bērniem, pedagoga un bērnu attiecības grupā (sociālā un personiskuma aspektu mijiedarbība). Pedagoģiskā mijiedarbība ietver arī personiskās jēgas veidošanās procesuālo norisi – pedagoga un bērna darbību (darbības aspekts). Personiskā jēga neveidojas izskaidrošanas vai pārliecināšanas rezultātā, kad bērns ir pedagoga iedarbības pasīvs objekts, bet tiek konstruēta jēgpilnā kontekstā un sociālā mijiedarbībā ar citiem, rekonstruējot, dekonstruējot pieredzi un veidojot jaunu tās konstrukciju (Tiļļa, 2005: 78). Tādējādi atbilstošā psiholoģiskajā klimatā (sociālā un personiskā aspekta mijiedarbība) tiek realizēta subjektīvajiem faktoriem atbilstoša pedagoģiskā darbība (darbības un personiskuma aspekta mijiedarbība).

Secinājumi *Conclusions*

1. Literārā darba personiskā jēga pirmskolas vecuma bērna apziņā veidojas pēctecīgās ģenēzes pakāpēs, virzoties no ieinteresētības rašanās par teksta iepazīšanu uz tā dekodēšanu un dekodētā emocionālu pārdzīvojumu komunikācijā ar tekstu, kam seko emocionāli pārdzīvotā interaktīva refleksija sociālā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem.
2. Literārā darba personiskās jēgas veidošanai atbilstoši ir pedagoģiskās mijiedarbības personiskā, sociālā un darbības aspekta īstenošana atbilstoši katras pakāpes uzdevumiem: pirmskomunikatīvajā pakāpē tiek sekmēta ieinteresētības rašanās par teksta saturu, tā iepazīšanas norisi, komunikatīvajā pakāpē tie ietekmē teksta dekodēšanu un emocionālo pārdzīvojumu, bet pēckomunikatīvajā pakāpē īsteno personiskās jēgas veidošanos vai transformāciju.
3. Literārā darba personiskās jēgas konstruēšana sociālajā mijiedarbībā ar pedagogu un vienaudžiem īsteno nozīmīgus uzdevumus bērna kā individualitātes un vienlaikus kā sociālo norišu dalībnieka personības attīstībā: sekmē personiskās jēgas veidošanos kā bērna uzvedības, rīcības, darbības un attieksmju pamatu, pasaules skatījumu; sekmē kopīgu izpratni par sociālās vides normām, vērtībām un uzvedības modeļiem, cita izpratni kā sociālo attiecību regulējošo pamatu.

Summary *Kopsavilkums*

The teacher implements the process of the literary text acquisition at the level of the preschool educational institution. Therefore the formation of the personal meaning of a text is in many ways dependent on the communicative competency of the teacher. It

depends on the teacher's capacity to evaluate the children's needs, interests, personally significant experiences or peculiar situations in the mutual relationships among the children. This should influence the choice of the literary work and determine the way that the content of the literary work is introduced to children during the pre-communicative stage. This could be implemented by an expressive reading or retelling of the text, the use of various visual materials, the explanation and searching out the meaning of unknown concepts to facilitate the decoding of the text and an emotional experience at the communicative stage. This should also mean that the child is treated as a value and should be encouraged to take an active role in the formation of the personal meaning of the text and supported to exercise the dialogical interaction. Lastly, the children should be provided with a verbal and non-verbal support in the post-communicative stage of the interaction.

The pedagogical environment is purposefully organized to facilitate the development of a child's personality and it is precisely there that a child knows the literary work. This also is the process wherein the formation of personal meaning of a literary work begins by an interaction of subjective and objective factors. Aspects of pedagogical interaction are designed by taking into account the interacting components and their processual operation. **The personal aspect** (a child, the set of a child's psychological elements): a child's inherent capacity to construct the meaning of the text (the necessity to understand, cognition); needs, interests, experience; personally significant situations in interactions with peers and adults; the stage of social development. **The social aspect** (interaction between the child and the teacher, and between the child and the peers): child's feelings in interaction (autonomy, freedom, psychological security); relationships that cultivate mutual trust (pedagogical support and a dialogical form of interaction throughout the stages of the formation of literary meaning); satisfaction with the acquired experience, mutual relationships, one's status and the level of competency. **The action aspect** (the operation of the genesis of personal meaning, by moving from one stage of genesis to another): realization of goals and tasks, the choice of the text; a constructive and meaningful realization of tasks in interaction; the emergence of child's motivation, decoding of the text, an emotional experience and a verbal interaction with peers as well as the reflectivity perceived by teachers; evaluation of results and planning of the forthcoming tasks.

In the making of personal meaning of a text, the aspects are in continuous interaction as they are determined by the nature of personal meaning and its genesis.

Raksts izstrādāts Eiropas Sociālā Fonda projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” Nr. 2009/0127/IDP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018 atbalsta ietvaros.

The research is carried out within the framework of support of European social fund „Development of Doctoral studies in Liepāja University” (agreement No. 2009/0127/IDP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Literatūra **Bibliography**

1. Ackoff, R. L., Emery, F. E. (1972). *On Purposeful Systems: An Interdisciplinary Analysis of Individual and Social Behavior as a System of Purposeful Events*. Aldine-Atherton: Chicago.

2. Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor Books.
3. Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Gadamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
5. Gendlin, E. T. (1962). *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe, XVIII.
6. Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, No 40:3, p. 266–275
7. Greenberg, L. S., Pascual-Leone, J. A (2001). Dialectical Constructivist View of the Creation of Personal Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, No 14, p. 165–187
8. Heidegers, M. (1998). *Malkasceļi*. Rīga: Inteleks.
9. Husersls, E. (2002). *Fenomenoloģija*. Rīga: FSI.
10. Lawrence, J., A., Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization Processes. *Theory Psycholog*, No 13, p. 724–752
11. Lieģeniece, D. (2005). „*Slēptā programma*”(hidden curriculum): skolotāja mijiedarbība ar audzēkni.
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:FrKLNMcMnKAJ:scholar.google.com/&hl=lv&as_sdt=0&as_vis=1 (skatīts 30.01.2013)
12. Mamardašvili, M. (1994). *Domātprieks*. Rīga: Spektrs.
13. Ricoeur, P. (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian University Press.
14. Ricoeur, P. (1981). The Model of the Text: Meaningful Actions Considered as a Text. J.B.Thompson (ed.) *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge, MA: Cambridge University Press.
15. Roger, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*. S.Koch (ed.) New York: McGraw-Hill, Vol.3. p. 184–256
16. Smolka, A. L. B., De Goes, M. C. R. & Pino, A. (1995). The constitution of the subject: a persistent question. Wertsch, J.V. (ed.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press: p.165–184
17. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, No 31, p. 24–33
18. Šmids, V. (2001). *Skaista dzīve? Ievads dzīves mākslā*. Sērijā Mūsdienu domātāji. Rīga: Zvaigzne ABC
19. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Raka.
20. Špona, A., Maslo, I. (1991). Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā. *Pedagoģiskais process*. Rīga: LU.
21. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Teorija. Pieredze. Prakse*. Sērija Pedagoģiskā bibliotēka. Rīga: RaKa.
22. Артемьева, Е. Ю. (1999). *Основы психологии субъективной семантики*. Москва: СМЫСЛ.
23. Валлон, А. (1967). *Психическое развитие ребенка*. Москва: Просвещение.
24. Василюк, Ф. Е. (1993). Структура образа. *Вопросы психологии*, № 5 с. 5–19
25. Вилюнас, В. (2006). *Психология развития мотивации*. Санкт–Петербург, Речь.
26. Выготский, Л. С. (2010). *Педагогическая психология*. Москва: АСТ: Астрель.
27. Еремеев, А. Ф. (1987). *Границы искусство*. Москва: Искусство.
28. Зеньковский, В. (1995). *Психология детства*. Москва: Академия.

29. Ингарден, Р. (1962). *Исследования по эстетике*. Москва: Издательство Иностранной литературы.
30. Кан-Калик, В. А. (1987). *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение.
31. Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. Москва: Политиздат.
32. Леонтьев, А. Н. (2009). *Психологические основы развития ребенка и обучения*. Москва: Смысл.
33. Пиаже, Ж. (2006). *Моральное суждение у ребенка*. Серия «Психологические технологии». Москва: Академический Проект.
34. Раппопорт, С. Х. (1978). *От художника к зрителю: как построено и как функционирует произведение искусства*. Москва: Советский художник.
35. Слинин, Я. А. (2004). *Феноменология интерсубъективности*. Санкт-Петербург: Наука.
36. Сохор, А. Н. (1971). О задачах исследования музыкального восприятия. *Художественное восприятие*. Москва: Наука, с. 325–334
37. Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: Наука.

Inese Freiberga	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imanta 7.līnija 1, Rīga, Latvija, LV-1083 E-mail: inese.freiberga@rpiva.lv Telephone: (+371) 67808122
------------------------	--

SKOLOTĀJU IZPRATNES ANALĪZE PAR BĒRNCENTRĒTAS PEDAGOĢIJAS PIEEJAS REALIZĀCIJU PIRMSSKOLĀ

Analysis of teachers' understanding of child-centered approach implementation in pre-school

Jana Grava
Liepājas Universitāte

Abstract. *The pre-school education includes teaching content and methods, which ensures development of inquisitiveness, initiative and independency. This encourages child to explore skills, solve tasks and make decisions independently. That makes up the ability to think flexibly and be able to use knowledge in different life situations. Such conditions in education meet the guidelines of child-centered pedagogical approaches. Though the majority of preschools present themselves as supporting the child-centered approach, the conclusion is that the term "child-centered approach" is variously understood and interpreted. It makes variety of assumptions about early childhood education process.*

This article explores teachers' understanding of the factors which determines the child-centered approach, emphasizing the need to respect the interests of a child, to acquire the skills to select and solve problems. Basically, it is provided by adult and child interaction, based on a meaningful and respectful cooperation as a result of developing a child's self-experience.

Keywords: *child-centered pedagogical approach, self-experience, teacher and child interaction.*

Ievads **Introduction**

Šodienas situācija liek cilvēkam būt patstāvīgi, elastīgi domājošam, prast zināšanas izmantot dažādās dzīves situācijās, nepārtraukti attīstot savu personību. Tādēļ arī pirmsskolas izglītība ietver mācību saturu un metodes, kas veicinātu bērnu spējas patstāvīgi izzināt un pieņemt lēmumus. Valsts pamatizglītības standarta viens no didaktiskajiem principiem paredz bērna integrētu mācīšanos, kas balstīta uz praktisko ikdienas dzīves pieredzi (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, 1998).

Noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām norādīta darbības organizācijas formas – bērna patstāvīga darbība un rotaļnodarbība, kurā integrēts mācību saturs sekmē bērna attīstību kopumā (Noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2010).

Saskaņā ar Izglītības likumu, kopējais izglītības sistēmas mērķis ir sekmēt „zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos” (Izglītības likums, 2. pants). Pirmsskolas līmeņa uzdevums šajā kontekstā, kā to paredz likums, ir nodrošināt izglītojamā sagatavošanu pamatizglītības ieguvei, kas ietver bērna garīgo, fizisko un sociālo attīstību; iniciatīvas, zinātkāres, patstāvības un radošās darbības attīstību (Vispārējās izglītības likums, 20. pants).

Palīdzot bērniem īstenot savu potenciālu un radot iespējas to darīt, kvalitatīva agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe var sniegt būtisku ieguldījumu, lai īstenotu divus konkrētus stratēģijas “Eiropa 2020” pamatmērķus: samazināt priekšlaicīgas mācību pārtraukšanas rādītājus zem 10 % un novērst sociālās atstumtības risku vismaz 20 miljoniem cilvēku (Eiropa 2020, 2010).

Lai arī 21.gadsimta laika posms (tāpat kā 20 gs.) tiek dēvēts par „Bērna gadsimtu” (Röbe, 2008), joprojām pamatoti tiek diskutēts par bērncentrētu izglītību. Pirmsskolas izglītības iestādes savu filozofiju prezentē kā centrētu uz bērnu. Par to liecina informācija, kas ievietota pirmsskolas izglītības iestāžu mājas lapās, piemēram, „...tiek attīstīta katra bērna „Es” apziņa, ievērojot katra bērna individuālas attīstības īpatnības”; „... izglītība balstīta uz savas rīcības, darbības, jūtu, vēlmju un interešu izzināšanu”; „tiek attīstīta katra bērna aktivitāte: ētiski estētiskā, intelektuālā, fiziskā, veidojot vēlmi izzināt apkārtējo pasauli un apgūt pieaugušo radīto pieredzi”.

Raksta mērķis: skolotāju pieredzes par bērncentrētu pieeju pirmsskolas izglītības procesā apzināšana.

Pētījuma metodes: aptauja, daļēji strukturēta ekspertu intervija, daļēji strukturēta novērošana.

Teorētiskais pamatojums *Theoretical background*

Kvalitatīvas pedagoģijas principi, kas balstīti uz bērncentrētas pieejas pamatnostādņēm pirmsskolas izglītībā, aktualizē kvalitatīva mācību procesa izveides pamatvērtības. Īstenojot bērncentrētas pedagoģijas pieeju, galvenais skolotāja uzdevums ir organizēt darbu tā, lai katrs bērns ir pilnvērtīgs un aktīvs izzīņas un mācīšanās dalībnieks, nevis – izstāstīt to, ko zina pats (Kompetents pedagogs 21.gadsimtā, 2013).

Bērncentrēta pieeja aktualizēta tādu autoru, kā I.Šellera (Scheller, 1981), V.Kreina (Crain, 2005), R.A.Markona (Marcon, 2002) u.c. pētījumos. Tā definēta kā subjektīvu piedzīvojumu modelēšana, kā rezultātā tiek sekmēta bērna pašpieredzes veidošanās un tiek saistīta ar jautājumiem: Kas nepieciešams bērnam? Kas tiek bērnam piedāvāts?

R.A.Markons (Marcon,2002), pētot bērncentrētas attīstošas pieejas ietekmi uz pirmsskolas vecuma bērnu vispārēju attīstību un pamatprasmju apguvi, atklāj, ka bērniem, kas apmeklējuši pirmsskolas izglītības iestādes ar bērncentrētu, attīstošu pieeju, kurā lielā mērā tiek uzsvēta bērnu iniciatīvas un pašrealizācijas attīstība, pirmsskolas izglītības beigās bija konstatēts augstāks pamatprasmju līmenis, nekā bērniem, kuru izglītības programmās vairāk bija uzsvērts akadēmiskais aspekts un prasmes tika mācītas tieši (orientēti uz pamatskolas mācību standartiem).

Tāpēc pirmsskolas izglītībā nozīmīgi sagatavot bērnu veiksmīgai mācību darbībai, attīstot vērtību izpratni, interesi izzināt, motivāciju mācīties un pašrealizēties (Alijevs, 2005; Bērziņa, 2005; Wood, 2009; Поддяков, 1988).

Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, personības ieviržu sistēma ir izveidota jau pirmsskolā. Bērnā pirmsskolas vecumā (apmēram 4-5 gadu vecumā) izveidojas noteikts individuālā dzīves stila pirmtēls (Адлер, 2002), kurš nosaka viņa personības neatkārtojamību, mērķa izpratni, kas nodrošina aktīvu darbību un ietekmē pašrealizācijas attīstību.

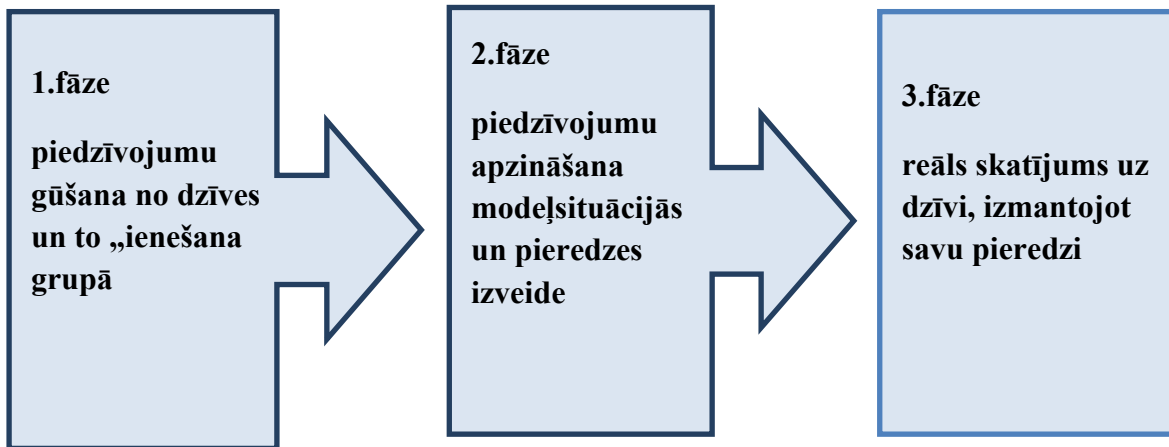
Bērna apkārtējās pasaules izpēte, neskatoties uz aktivitāti un šķietamo patstāvību, nav iespējama bez pieaugušā palīdzības vai atbalsta (Осорина, 2008). Pamatojoties uz izturēšanās un kognitīvajām teorijām, atzīstams, ka bērna aktīva darbība ir pamata līdzeklis priekšstata par pasaules būtību un īstenību izveidei (Gudjons, 1998). Tādējādi pirmsskolas vecuma bērna pētnieciskā darbība izprotama kā līdzeklis apkārtējās pasaules izzināšanai, kas iespējama bērna patstāvīgas radošas darbības un pieaugušā palīdzības rezultātā.

Ikviens no galvenajiem izglītības pamatiem – valodas attīstība, zinātkāre, inteliģence un sociālās prasmes - ir pakļauti riskam līdz 2 gadu vecumam. G.Dridena un J.Vosa (Dryden, Vos, 2008) pētījumi liecina, ka patlaban ir radīta sistēma, kura tērē 98% izdevumu pēc tam, kad cilvēkam jau ir nostabilizējušās intelektuālās kapacitātes un tās vairs nevar ievērojami izmainīt, turklāt 90% no tām tiek zaudētas jau līdz 6 gadu vecumam.

Bērncentrēta pieeja ietver ne tikai bērna interešu ievērošanu, bet arī bērna iespēju realizēt savas pētnieciskās aktivitātes. V.Kreins (Crain, 2005) aktualizējis bērna prieka izjūtas, pašam iegūstot rezultātu, atrisinot problēmu, kas turpmāk rada vēlēšanos izzināt apkārtējo pasauli. Tādējādi, apgūstot jaunas zināšanas un pieredzi, mācīšanās kļūst par interaktīvu procesu, kurā iesaistīts gan bērns, gan pieaugušais. Kā kavējošu faktoru šādas pieejas realizācijā autors uzskata pieaugušā vēlmi bērnam visu izskaidrot, dodot konkrētus norādījumus, neļaujot pašam risināt problēmas.

I.Šellers (Scheller, 1981) bērncentrētu pieeju skaidrojis kā jēdziena „pieredze” detalizētu un bērna piedzīvojumu modelēšanu. Autora izstrādātajā trīs fāzu modelī aktualizēta katra bērna pieredze, kas veidojas no viņa subjektīviem vērojumiem, piedzīvojumiem, atmiņām, fantāzijām. Skolotāja uzdevums ir palīdzēt bērnam orientēties savos piedzīvojumos un fantāzijās, veidojot pieredzi. Pieredze veidojas, interiorizējot piedzīvojumus un fantāzijas, tādējādi veidojoties mācīšanās situācijām. I.Šellers uzskata – lai mācīšanās veidotu pieredzi, bērna piedzīvojumiem, atmiņām, vēlmēm, atziņām un fantāzijām jāklūst par viņa mācīšanās procesa priekšmetu. Nozīmīgas ir tādas bērna darbības, kas sekmē šo piedzīvojumu apzinātu sakārtošanu. Tas panākams, skolotājam netieši modelējot līdzīgas situācijas ar attēliem, filmām, valodu utt., nevis tieši vārdiski formulējot ideju. Modelēšanas mērķis ir aktualizēt bērna piedzīvojumus, kā rezultātā bērni mācās, apzinot savus piedzīvojumus, nevis apgūst no skolotāja stāstītā. Šāds modelis sekmē bērna

piedzīvojumu objektivizāciju *vērtību – nevērtību* kontekstā. Tādējādi mācīšana notiek pastarpināti, refleksīvi un modelējoši, kas savukārt veicina bērna iniciatīvas un pašrealizācijas attīstību (Crain, 2005; Волоткина, 1987; Маслоу, 1997).



1.att. I.Schellera 3 fāzu modelis (I.Scheller, 1981)
Figure 1 3 Phase Model by I.Scheller

Bērncentrētas pieejas skaidrojums ir saistāms ar transfēru pieejā. Transfēru pieeja izglītībā aktualizē bērnu kompetences, kas būtu noderīgas visu mūžu. Ar šo mācību teorijas jēdzienu saprotamas rīcības, uzvedības pārmaiņas, kuras determinētas ar iepriekš apgūto un līdzīgo – iepriekš apgūtais izglītības saturs ietekmē jauna satura apguvi. (Beļickis, 2000)

Transfēru pieeja raksturota kā:

- 1) iegūto zināšanu pielietojums atšķirīgā situācijā,
- 2) prasmju pielietojums atšķirīgā situācijā,
- 3) objekta (priekšmeta, parādības) citāds lietojums, savs redzējums, vērtējums, viedoklis, kas uzskatāms par nozīmīgu eksemplārās pieejas aspektu,
- 4) alternatīva formulēšana,
- 5) problēmas risinājumu variantu veselums.

Transfēri ir uzskatāmi kā invarianti, kas mainīgos apstākļos saglabājas un paliek nemainīgi. Tas ir nozīmīgi, izprotot, ka katram cilvēkam, neatkarīgi no viņa izvēlētās profesijas, būs jārisina problēmas, jāvērtē gan savs, gan citu veikums, jāizstāvē savs viedoklis utt., kas ietilpst arī bērncentrētas pieejas uzdevumos. Tas sasaucas ar Valsts pamatizglītības standartu, kā arī kvalitatīvas pedagoģijas principiem (Kompetents pedagogs 21.gs., 2013; Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, 1998). Autors *transfērus* definējis kā pašizglītības, pašmācības prasmi, vispārinātās darbības – analīzi, sintēzi, vispārināšanu, izvērtēšanu utt., kā arī problēmmācīšanos un radošo spēju izkopšanu, akcentējot, ka „izglītība vienmēr strādā nākotnei” (Beļickis, 2000). Pretējs viedoklis saskatāms K.Rodžersa (Rogers, 1994) atziņās par pašaktualizācijas attīstībai nepieciešamajiem komponentiem, kur aktualizēta

dzīvošana, ko var attiecināt arī uz mācīšanos, konkrētajā laikā, nekoncentrējoties uz pagātni vai nākotni. Tādējādi rodas jautājums, vai K.Rodžersa teorijas atziņas par pašakualizācijas attīstību piemērojamas pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās principiem.

V. Zelmenis (Zelmenis, 2000) uzskata, ka intelektuālās audzināšanas uzdevums ir attīstīt bērna zinātkāri un izziņas intereses, kuras ir ļoti dabiskas bērna raksturīgākās iezīmes. Pārvarot grūtības un pilnveidojot savu darbību, bērna zinātkāre pieaug, jo motivāciju pētīt (intelekta motivācija) neveidojas no lietām, kuras atrodas bērnam apkārt, bet gan no iekšienes, kur bērns pats ir kā pētnieks, kuram viss interesē. Tādējādi apkārtējā vide tiek iepazīta „caur sevi”.

Aktualizējot problēmu risināšanas nepieciešamību mācīšanās procesā, nozīmīgāks skolotāja uzdevums ir uzdot jautājums un iemācīt bērniem jautāt, nevis sniegt gatavas atbildes, kas rosinātu zinātkāres, pašpārliecinātības un pašrealizācijas attīstību (Landau, 2007; Starko, 2010).

Tādējādi secināms, ka jau pirmsskolā, realizējot bērncentrētu pedagoģijas pieeju, nozīmīgi izprast tās izveides galvenos principus, piemēram, mācību process organizējams tā, lai bērns pats gūtu subjektīvas atziņas, kas radušās pašpieredzes rezultātā. Kā efektīvas subjektīvu atziņu veidošanas metodes uzskatāmas pētnieciskās aktivitātes, projektu metode, kas veido bērncentrētu mācīšanās pieeju (Beļickis, 2000; Dewey, 2009; Landau, 2007; Scheller, 1981; Starko, 2010, u.c.).

Bērncentrēto mācīšanos nosaka bērna neapzinātās garīgās aktivitātes - no neskaitāmiem iespaidiem izvēlēties noteiktus (Helminga, 2006), tāpēc tikai dažas rotaļlietas bērnam ir aktuālas, tikai ar dažām veidojas dialogs. Starp bērnu un rotaļlietu veidojas saruna vien tad, ja tā ir saistīta ar bērna dzīvi un ar to var darboties bez pieaugušā palīdzības. Šādas rotaļas veic savu audzinošo uzdevumu, sniedz bērnam, viņa pašdarbībai, pašattīstībai un pašaudzināšanai attiecīgu materiālu (Štāls, 1927).

Bērnam raksturīgā pētnieciskā aktivitāte sekmē zinātkāres un pētnieciskās darbības attīstību. Visa uzmanība tiek vērsta uz apkārtējo vidi – dabu, sociālo un kultūras vidi. Bērni vēlas pasauli un sevi atklāt, izpētīt un izprast (Röbe, 2008).

D. Elšenbroiha (Elschenbroich, 2001), aktualizējot bērna nepieciešamību pasauli atklāt kā kaut ko jaunu (nevis jau iepriekš atklātu), uzskata – „bērnam neko nevar iemācīt, viņš spēj iemācīties tikai pats”. Bērns savu pasaules attēlu veido, balstoties uz savām spējām, spēku un grūtību pārvarēšanu. Tādējādi, sajūtot - veidojas sajūtas; domājot – veidojas domas (Elschenbroich, 2001; Röbe, 2008).

Pirmsskolas izglītība saistāma ar skolotāja rūpēm par bērnu un audzināšanu. Skolotāja rūpes tiek definētas kā pieaugušā uzmanības apliecinājums, palīdzība, atbalsts un mīlestības pilna attieksme, kur tiek ņemta vērā bērna vecumposma attīstības īpatnības un intereses. Par audzināšanas pamatprincipu tiek uzskatīta patiesība – bērnam visu jādara pašam, bet ne vienam pašam (Röbe, 2008).

Latviešu valodas vārdnīcā termins *rūpes* skaidrots kā jūtas, domas, pūles, rīcība, kas veltīta (kā) attīstībai (Latviešu valodas vārdnīca, 1987).

Nereti termini rūpes un aprūpe tiek aizstāts ar terminu *skolotāja vadība*, kas tiek skaidrots līdzīgi, tomēr neietver tādas termina *rūpes* komponentus, kā uzmanības apliecinājums, palīdzība un atbalsts. Jēdziens skolotāja vadība (*klasvadība*) raksturots kā process, kurā skolotājs, prasmīgi vadot bērnu darbību un uzvedību, veidojot savstarpējās attiecības, kā arī psiholoģisko un emocionālo atmosfēru grupā, nodrošina efektīvu audzināšanas un mācību procesu (Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā, 2000).

Joprojām vērojama tendence deleģēt “izglītošanas” darbu kvalificētiem skolotājiem, bet “aprūpi” vai „rūpes”- mazāk kvalificētiem darbiniekiem, kas bieži vien nozīmē, ka individuālā bērna aprūpē un izglītībā trūkst nepārtrauktības (Eiropas Komisijas paziņojums, 2011).

Kā pirmais kvalitatīvas pedagoģijas princips izvirzīts *Mijdarbība*, kas raksturots, kā atbalsta sniegšana, kas būtiski ietekmē bērnu mācīšanās procesu un apkārtējās pasaules izpratni. Pedagoģa uzdevums ir radīt iespējas bērniem iesaistīties mijiedarbībā un piedalīties procesos, kas veido viņu zināšanas un izpratni. Mijdarbība tiek balstīta uz jēgpilnu un cieņas pilnu procesa dalībnieku sadarbību (Kompetents pedagoģs 21.gs., 2013).

1.tabula

Mijdarbības komponenti izglītībā (Ahnert, 2006)

Components of Interaction in Education

Mijdarbības komponenti	Raksturojums
Atbalsts	Bērns izraisa pieaugušā uzmanību un tiek atbalstīts
Drošība	Nedrošā situācijā bērns atrod palīdzību pie pieaugušā un jūtas droši
Spriedzes reducēšana	Konstatējot stresa pazīmes (raudāšana, skumjas) pieaugušais reaģē un mierina bērnu (pielietojot arī ķermeņa kontaktu)
Palīdzība	Kad bērns pats nespēj kaut ko paveikt, meklē palīdzību pie pieaugušā un ļauj palīdzēt

Pētījuma dizains

Research design

Pētījums veikts ar mērķi detalizēti izziņāt skolotāju pieredzi par bērncentrētu pieeju pirmsskolas izglītības procesā.

Datu ieguves metodes:

- pirmsskolas skolotāju aptauja ar mērķi noskaidrot, pēc kādiem kritērijiem tiek izvēlēta rotaļnodarbības tēma, kā arī kas nosaka aktivitātes tēmas realizācijai.
- daļēji strukturēta ekspertu intervijas ar mērķi izziņāt pedagoģu izpratni par bērna pētniecisko darbību, kā arī tās attīstības iespējas pirmsskolā.

- daļēji strukturēta novērošana ar mērķi noskaidrot apkārtējās vides piemērotību bērna pašpiederzes veidošanās nosacījumiem.
Pētījuma izlase (kopumā pētījumā piedalījās 50 pētījuma dalībnieku):
- 44 aptaujātas pirmsskolas skolotājas: Liepājas pirmsskolas skolotājas, kā arī Liepājas Universitātes pilna un nepilna laika studiju programmas „Pirmsskolas izglītības skolotājs” studentes.
- 6 ekspertu intervijas: pirmsskolas skolotājas, pirmsskolas metodiķes, pirmsskolas izglītības iestāžu vadītājas.

Pamatojoties uz izvēlēto jaukto metožu pieejas paralēlo procedūru, kvalitatīvie un kvantitatīvie dati pētījumā tika vākti vienlaicīgi, bet analizēti un interpretēti – integrēti.

Pētījuma kritēriji:

- 1) bērna interešu respektēšana, realizējot rotaļnodarbības tēmu vai ikdienas aktivitātes;
- 2) bērna iesaistīšana problēmu risināšanā;
- 3) bērna pētnieciskās darbības attīstības iespējas.

Pētījuma rezultāti un to analīze *Research results and analysis*

Novērojot bērnu darbību pirmsskolas izglītības iestādē, tika pētīta pedagoģiskā procesa organizācija, ar mērķi izziņāt, kādā veidā tiek realizēta bērna interešu respektēšana, kā arī - cik ilgs laiks paredzēts bērna brīvi izvēlētam darbībām (kas atspoguļo bērna intereses). Tika konstatēts, ka process tiek orientēts uz darbības strukturēšanu – visās novērotajās pirmsskolas izglītības iestādēs bērna darbība pārsvarā ir skolotāja organizēta. Novērotajās situācijās netika konstatēta bērna interešu respektēšana. Bieži rotaļnodarbības tiek vadītas, sniedzot bērniem tikai informāciju, neņemot vērā bērna intereses, neiesaistot pētnieciskā darbībā (īpaši 5 -6 gadu vecu bērnu grupās). Tādā veidā skolotājam ir vieglāk sagatavoties nodarbībai un sasniegt sevis izvirzīto mērķi. No skolotāju anketēšanas datiem secināms, ka bērni pirmsskolas izglītības iestādē pavada 8- 10 stundas dienā, no kurām lielākā daļa ir skolotāja noteiktas un vadītas darbības.

Lielākā daļa (98%) skolotāji situāciju vērtē negatīvi, uzskatot, ka bērna brīva izvēlēta darbība, kurā bērns realizē savas intereses, tiek ierobežota (īpaši vecākajās grupās). Skolotājas gan norāda arī uz bērnu izteikto vēlmi rotaļāties brīvi, darīt kaut ko pēc savas izvēles („mēs gribam spēlēties”), taču tikai 2 % skolotāji atzīst, ka bērnu iespējas izvēlēties sev interesējošus materiālus vai darbības pirmsskolā ir pietiekamas, pamatojot to ar saviem novērojumiem par bērnu brīvu darbošanos, piemēram, „bērni brīvajā laikā bezjēdzīgi skrien”, „bērni nevar izlemt, ko darīt, ja viņiem nesaka, kas jādara”. Tas saistāms ar nepietiekami attīstītu prasmi izvēlēties. Kā iemeslus tam, skolotāji min valstī noteiktos sasniedzamos mācību rezultātus, pabeidzot pirmsskolas izglītību. Lai

arī tie ir vēlamā formā, pedagogi izjūt nepieciešamību tos izpildīt kā obligātus, tādēļ ikdienā neatliek laika bērna brīvi izvēlētam darbībām. Tas liek izdarīt secinājumus par skolotāju domāšanas līmeni paradigmu maiņu kontekstā, ka veiksmīgi mācību rezultāti sasniedzami tikai mācot (nevis bērniem pašiem nonākot līdz rezultātam, realizējot savas individuālās spējas un intereses).

Materiālu un resursu ziņā izvēles iespējas nav tik ierobežotas – bērni drīkst izmantot materiālus un resursus, kas atrodas viņiem pieejamās vietās. Tomēr šo izvēles iespēju iespējams realizēt ārpus rotaļnodarbības – brīvajā laikā. Rotaļnodarbībā materiāli pārsvarā (95 %) ir skolotāja noteikti.

Lai noskaidrotu rotaļnodarbības **tēmas izvēles nosacījumus**, tika intervēti pirmsskolas skolotāji un metodiķi, kā arī veikta apaujas datu analīze. Pētījumā konstatēts, ka tematika tiek balstīta uz gadalaiku izmaiņām dabā, lielākā daļa respondentu atzīst, ka konkrēto tēmu rotaļnodarbībai izvēlas skolotājs (80%), 20 % respondenti atzina, ka dažreiz, piemēram, „kad bērni izsaka lielu vēlmi vai interesi”, tēma tiek pakārtota bērnu izvēlei.

100% no aptaujātajiem pedagogiem atzīst, ka uzdevumus un aktivitātes, lai realizētu izvēlēto tēmu, ir tikai pedagoga piedāvātas. Tādējādi bērni rotaļnodarbības tēmas izstrādes procesā nepiedalās, neattīstot problēmu risināšanas prasmes, piemēram, izzināt, kādi materiāli vai aktivitātes nepieciešami, kā arī prasmi izvēlēties (darbību vai materiālu) tēmas realizācijai.

Aptaujas, kā arī intervijas rezultāti parādīja pedagogu dažādu izpratni par **bērna pētnieciskās darbības** būtību. Pirmsskolas skolotāji dažādi interpretē tās nepieciešamību un realizācijas iespējas, piemēram, „galvenais ir radīt interesi, piemēram, pārgērbjoties”, „zinātkāres attīstīšana nozīmē veikt eksperimentus”, „attīstīt zinātkāri, pedagogs sākumā sniedz informāciju par pētāmo tēmu, pēc tam bērni darbojas praktiski”. Piemēram, rotaļnodarbības tēmas „Sniegs” ietvaros pēc skolotājas ierosinājumam tiek kausēts sniegs. Neviena no respondentu atbildēm neapliecināja bērna iespēju pašam ierosināt pētnieciskās aktivitātes veidu. Kā liecina pirmsskolas pedagogu un metodiķu aptaujas rezultāti, šādas nodarbības tiek organizētas reti un tiek uzskatītas par „paraugu bērna zinātkāres attīstīšanai”. Bērna pētnieciskā darbība pārsvarā ir skolotāja iepriekš izplānota, ierosināta un vadīta.

Pētījumā atklāts, ka pirmsskolā pārsvarā tiek piedāvāts skolotāju tiešs demonstrējums, skaidrojums, paraugi, skolotāja noteiktas aktivitātes un materiāli, kas neveicina prasmi meklēt dažādus risinājuma ceļus, un pieņemt patstāvīgus lēmumus, kas nepieciešams bērna pašpriedzes izveides attīstībai, kā arī veiksmīgai mācību darbībai skolā.

Secinājumi Conclusions

1. Realizējot bērncentrētu pieeju pirmsskolā nepieciešama bērna interešu respektēšana. To nodrošina katra bērna iespēja pilnvērtīgi un aktīvi izzināt

- apkārtējo vidi. Tādā veidā skolotājam iespējams sekmēt bērna pašpiederzes attīstību, atbalstot, rūpējoties un piedāvājot iespēju realizēt savas pētnieciskās aktivitātes.
2. Mācību vidē, kas nodrošina bērna iespēju pašam nonākt līdz rezultātam, atrisinot problēmu, tiek sekmēta bērna vēlēšanās izzināt apkārtējo pasauli. Tādēļ nozīmīgi pedagoģiskā procesa plānošanā, izstrādē un realizācijā iesaistīt arī bērnus, piedāvājot iespēju izvēlēties un piedāvāt savu ideju.
 3. Bērna vēlmi izzināt pasauli veicina skolotāja labvēlīga un atbalstoša attieksme pret bērna pētnieciskajām aktivitātēm. Pētījuma rezultāti liecina, ka skolotāja darbībā ir novērojamas pretrunas – no vienas puses tiek atzītas bērnu vajadzības pēc brīvām aktivitātēm, no otras puses skolotājas bērnu brīvo laiku pakļauj organizētām aktivitātēm, pamatojot to ar mācību rezultātu prasībām. Tas liecina par skolotāju neizprastiem bērncentrētas pieejas pamatprincipiem un būtību, kā arī neprasmī mainīt savu mācīšanas pieeju.
 4. Bērncentrēta pieeja tiek raksturota kā pašsaprotama, konkrēta un „bezproblēmu” pieeja. Tādējādi secināms, ka jēdziens bērncentrēta pieeja tiek dažādi saprasts un interpretēts, kas veido dažādus priekšstatus par pirmsskolas vecuma bērnu izglītības procesu.

Summary *Kopsavilkums*

To implement the child-centered pedagogical approach. The main task of a teacher is to organize work in a manner that each child is a wholesome and active member of cognition and learning. The teacher can encourage the child's self development if he respects the child's interests, supports and provides opportunities to realize his/ her own research activities.

In learning environment, what provides the child's opportunity to come to the result in the process of solving problems, it is facilitated the child's desire to explore the world around them. Therefore it is important to involve children in the planning, develop and implementate of the educational process by offering to choose and offer their ideas.

The positive and supportive attitude contributes the child's desire to explore the world. However there has been observed the controversy in teacher's actions – on the one the children's needs for free activities are accepted, on the other hand the teachers expose the free time of children to organized activities, justify it by the requirements of learning outcomes. This shows how teachers misunderstands childcentered basic principles and substance, as well as shows the inability to change their teaching approach.



***Publikācija tapusi ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018 finansiālu atbalstu***

Literatūra
Bibliography

1. Alijevs, Romāns.(2005). *Izglītības filosofija :21. gadsimts*. Rīga :Retorika.
2. Ahnert, Lieselotte.(2006). *Anfänge der frühen Bildungskarriere*. Familiäre und institutionelle Perspektiven. In: Frühe Kindheit. Die ersten sechs Jahre. 9. Jg., Heft 6, 18-23.lpp.
3. Bauersfeld, Holly.(1995). *The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice*. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. (pp. 137–158)
4. Beļickis, Inārs.(2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa, 280 lpp.
5. Bērziņa, Dace (2005) *Kā mācās pirmsskolnieks*. „Izglītība un kultūra” Nr.13.
6. Brownstein, Bonnie.(2001). *Collaboration: The Foundation of Learning in the Future*. Education, pp.240.
7. Crain, William. (2005). *Lernen für die Welt von morgen. Kindzentrierte Pädagogik – Der Weg aus der Erziehungs- und Bildungskrise*. Arbor Verlag, Freiamt.
8. Dryden, Gordon; Vos, Jeannette.(2008). *The Unlimited Learning Revolution*. Stafford: Network Educational Pess Ltd
9. Gudjons, Herberts.(1998).*Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. Eiropas Komisijas paziņojums (2011) *Agrīnā pirmsskolas izglītība un aprūpe. Kā mūsu bērniem nodrošināt vislabākos priekšnoteikumus nākotnei* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:LV:PDF> (skatīts 10.01.2013.)
11. Eiropa 2020 (2010). http://ec.europa.eu/europe2020/services/sitemap/index_lv.html (skatīts 02.02.2013)
12. Elschenbroich, Donata.(2001). *Weltwissen der Siebenjährigen*. München: Kunstmann. S. 48.
13. Helminga, Helēne.(2006). *Montesori pedagoģija*, Rīga: Jumava, 154 lpp.
14. Izglītības likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 02.02.2013)
15. Latviešu valodas vārdnīca (1987). Rīga:Avots, 682.lpp.
16. Landau, Elizabeth. (2007). *Education oward the Future: Asking Questions*. In: Al-Girl Tan (Ed.) *Creativity: A Hand book for Teachers*. London: World Scientific Publisching.
17. Liepājas pilsētas izglītības pārvalde. <http://www.lip.lv/c187/pirmsskolas-izglitibas-iestades> (skatīts 10.01.2013.)
18. Marcon, R.A.(2002). *Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success*. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1–24.
19. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu. (1998). <http://www.likumi.lv/doc.php?id=14020> (skatīts 20.01.2013)
20. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2010 <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854> (skatīts 01.02.2013)
21. Kompetents pedagogs 21.gs. Kvalitatīvas pedagoģijas principi. (2013) Izglītības iniciatīvu centrs. <http://www.iic.lv/lv/iic.html> (skatīts 01.02.2013)
22. Röbe, Edeltraut. (2008). *Bildung in früher Kindheit – Eine Herausforderung für Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern*. Abschlusskonferenz in Berlin: „Lebenswege der Kinder in Europa gemeinsam verantworten“ 27. Juni 2008
23. Rogers, C., Freiberg, H.(1994). *Freedom to learn* (4th ed.). New York : Merrill.
24. Scheller, Ingo.(1981). *Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung*. Königstein/Ts. S. 67-80.
25. Starko, Alane Jordan.(2010). *Creativity in the Classroom* New York:Madison Ave.

26. Štāls, Miķelis.(1927). *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa.
27. Vispārējās izglītības likums. <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243>(skatīts 01.02.2013)
28. Wood, Elisabeth.(2009). *Entwicklung einer integrierten Pädagogik für die frühe Bildung*. SGL-Tagung „Entwicklung und Lernen junger Kinder“ St.Gallen.
29. Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīca.(2000) Rīga: Zvaigzne ABS. 81.lpp.
30. Zelmenis, Voldemārs.(2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 210.lpp.
31. Адлер, Альфред.(2002). *Очерки по индивидуальной психологии*. Москва : Когито-Центр.
32. Маслоу, Абрахам Гарольд.(1999). *Дальние пределы человеческой психики*. СПб.: Евразия. 432 с.
33. Осорина, Мария Владимировна.(2008). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Издательство "Питер".
34. Поддяков, Николай Николаевич.(1988). *Современные психолого - педагогические проблемы дошкольного воспитания // Повышение эффективности воспитательно – образовательной работы в дошкольных учреждениях*. Москва .: Педагогика.

Jana Grava	Liepājas Universitāte Lielā iela 14, Liepāja, Latvija, LV -3401 E-pasts: jana.grava@liepu.lv Tel. +371 29110674
-------------------	--

PASAULES TĒLS BĒRNU VALODĀ: KONCEPTS “SAVS” – “SVEŠS” *The Image of the World in Children’s Speech: Concept of “Own” and “Strange”*

Valentīna Romenkova

Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The article presents the results of a study of the formation of a concept of ‘own’-‘strange’ in pre-school age children. Perception of ‘own’-‘strange’ in scientific studies is viewed in line with the characteristics of the concept sphere in several cultures, the influence of these perceptions on intercultural communication, and on maintaining positive self-image in a group with the inclusion of psychological defense. According to some authors ‘own’-‘strange’ concept is one of the basic cultural and psychological oppositions that forms the cognitive value-assessment system of knowledge and reflects the uniqueness of perception and interpretation of the real world, due to the characteristics of the specific culture.*

Keywords: *opposition of ‘own’-‘strange’, concept, Image of the world, ontogenesis.*

Ievads **Introduction**

Šajā raksta sniegts bērna Pasaules tēla atsevišķu elementu attīstības raksturojums. Rakstā ir atspoguļoti pirmsskolas vecuma bērnu izteikumi par jēdzieniem „savs” un „svešs”, veikta šo izteikumu analīze, kurā atklājas vārdu „savs” – „svešs” emocionāli jēdzieniskā izpratne.

Pētījuma mērķis bija noteikt koncepta „savs” – „svešs” veidošanās īpatnības pirmsskolas vecuma bērniem Pasaules tēla veidošanās kontekstā, balstoties uz latviešu un krievu bērnu izpēti.

Pētījuma mērķa sasniegšanai tika risināti vairāki uzdevumi:

- bērnu Pasaules tēla struktūras analīze;
- bērnu izteikumu analīze par identiskiem Pasaules tēla subjektiem, kuri pasniegti kā „savi” un kā „sveši”;
- koncepta „savs” – „svešs” izvērtēšana latviešu un krievu kultūras modelī.

Pētījumā metodikā ietverta :

- a) pirmsskolas vecuma bērnu Pasaules tēla komponentu veidošanas pēctecības izpēte;
- b) atsevišķu komponentu attīstības salīdzinājums, kas attiecas uz jēdzieniem „savs” – „svešs”;
- c) bērna Pasaules tēla modeļa izveide, ņemot vērā atsevišķu elementu modalitāti.

Rakstā izklāstīti pētījuma rezultāti par koncepta „savs” – „svešs” veidošanos pirmsskolas vecuma bērniem. Priekšstati „savs” – „svešs” zinātniskajos pētījumos tiek skatīti, raksturojot konceptu sfēru vairākās kultūrās,

šo priekšstatu ietekmi uz starpkultūru komunikāciju, pozitīva Es tēla uzturēšanu psiholoģiskās aizsardzības apstākļos grupā. Pēc vairāku autoru domām, „savs” – „svešs” ir viena no galvenajām kulturpsiholoģiskajām opozīcijām, kas veido kognitīvo zināšanu vērtību – vērtēšanas sistēmu un atspoguļo reālās pasaules uztveres un interpretācijas unikalitāti, ko nosaka konkrētas kultūras īpatnības.

Tādējādi minētās opozīcijas ietekmē cilvēka Pasaules tēla raksturu, pašapziņas veidošanos katras kultūras ietvaros, cilvēku un reālo objektu pasaules savstarpējo attiecību attīstību un izmaiņas, šo savstarpējo attiecību uztveres, vērtējuma un tālākās mijiedarbības programmas veidošanas īpatnības (Балясникова, 2003).

Pētījumā mēģināts bērniem konstatēt saturiski atšķirīgas cilvēku un priekšmetu uztveres izpausmes atkarībā no tā, vai tie pieder pie „savas” vai „svešās” pasaules, un atbildēt uz jautājumu par minētās opozīcijas elementu izcelsmi. Iepriekš veiktā tautas šūpuļdziesmu konceptu sfēras izpētē mums izdevās konstatēt atšķirīgu priekšstatu „savs” un „svešs” raksturu latviešu, krievu un ukraiņu kultūrā.

Balstoties uz bērna Pasaules tēla struktūru, tika noteiktas priekšstatu „savs” un „svešs” izpausmes īpatnības. Priekšstati par „svešo” parādās agrāk nekā priekšstati par „savu”. Visā pirmsskolas vecumposmā (3 – 7 gadi) bērnu priekšstatiem par „svešo” nav negatīvs raksturs. Neatkarīgi no etniskās piederības bērniem „svešs” nozīmē tikai „citāds”, „cits”, tāds, kuram ir savas tiesības, savs īpašums (rotāļlietas, grāmatiņas utt.), sava griba ar to rīkoties un tiesības pretoties citu noteikumu uzspiešanai. Pētījuma rezultātu analīze parādīja, ka „svešā” negatīvais raksturs rodas sociālās iedarbības rezultātā, kad pieaugušie apzināti veido priekšstatu par „svešo” kā par „slikto”.

Krievu bērniem koncepta „svešs” (ar nozīmi „cits”) saturs ir izvērstāks un parādās agrākā vecumā. Tas saistīts ar subjekta vai objektu ietveršanu vai neietveršanu savā pasaulē, kā arī ar bērna neaizskaramības ievērošanu. Latviešu bērniem ilgāk nekā krievu bērniem veidojas priekšstats par „savu”, un ir ļoti tuvi „sava” un „svešā” kognitīvie raksturojumi, kas atbilst minētajām tautas šūpuļdziesmu konceptu sfēras īpatnībām. „Svešu” („citu”) latviešu bērni traktē kā to, ko slikti pazīst. Savukārt, ja viņi kaut ko pazīst labi, „sava” un „sveša” vērtējums ir praktiski identisks.

Tēmas tālākā izpētē nepieciešama ticamu metodiku izstrāde, kas ļautu raksturot bērnu (īpaši jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu) apkārtējās pasaules konceptualizācijas procesu.

Izmantotās pētījuma metodes: pārrunas, novērojums, tekstu un bērnu izteikumu psiholingvistiskā analīze.

Problēmas raksturojums

Mūsdienu pasaulē par raksturīgu parādību kļūst kultūru sadursme. Lielā iedzīvotāju mobilitāte, ekonomiskā migrācija, ar valodas, tautības, ādas krāsas

atšķirībām saistīto konfliktu pieaugums rada vēlēšanos pievērsties ksenofobijas un naida cēloņu izpētei. Rietumu sabiedrībā, kas lepojas ar savām demokrātijas tradīcijām un toleranci, rodas šaubas par multikultūrisma idejas dzīvotspēju. Minētie apstākļi paaugstinājuši pētniecisko interesi par to, kā cilvēks uztver citus, no viņa atšķirīgus cilvēkus. Attieksme pret cilvēkiem veidojas attīstības procesā un sakņojas katras tautas vērtību orientācijā. Attiecības, tai skaitā, sociālās attiecības, ir konceptu sfēras redzamā daļa, kas veido Pasaules tēlu – subjektīvu pasaules interpretāciju sarežģīta integratīva apziņas fenomena veidā, kas atspoguļo pastāvīgu īstenības uztveres procesu un rezultātu un nosaka subjekta attieksmi pret notikumiem un apkārtējās pasaules parādībām, pret cilvēkiem, sevi, savām dzīves perspektīvām, kas rezultātā nosaka dzīves stratēģiju (Гришенина, 2009, Romenkova, 2006).

Svarīgi noskaidrot, pēc kādām pazīmēm bērns nosaka kāda piederību „saviem” vai „svešiem”, kā zināšanas par „saviem” un „svešiem” izpaužas saskarsmē. Zināms, ka jau zīdaiņa vecumā bērns dod dažiem cilvēkiem priekšroku, salīdzinot ar citiem. Zināms arī, ka bērna uzmanību pret nepazīstamiem cilvēkiem ietekmē genotips, t.i., bailes no „svešajiem” ir lielā mērā iedzimtas (Равич-Щербо, 2000).

Pastāv viedoklis, ka koncepts, kas satur priekšstatus par „savu” un „svešo”, kultūras ietvaros cilvēkam izpaužas it kā neatkarīgi no viņa personīgajiem dzinūļiem un ir attiecināms uz kultūras paraugu jeb arhetipu, kas izveidojies katra konkrētā akta kategorizācijas rezultātā, izturējies laika pārbaudi un kļuvis par vienu no mitoloģiskā pasaules modeļa elementiem (Петроченко, 2005). Minēto modeli noskaidrojām, analizējot tautas šūpuļdziesmas. Savukārt, tas, kā bērni tik agrā vecumā apgūst konceptu „savs” – „svešs”, tiks noskaidrots turpmākā pētījumā.

Mūs interesēja pirmsskolas vecuma bērnu izteikumu par „savu” un „svešo” saturs, minēto izteikumu emocionālie un kognitīvie raksturojumi Pasaules tēla veidošanās un bērna sociālo saišu ietekmes uz priekšstatu par „savu” un „svešu” veidošanos kontekstā. Kā savos pētījumos norādījusi L.Kalmikova (Калмыкова, 2011), bērna kā runas subjekta veidošanās notiek, neapzinātam, spontānam izteikumam transformējoties par apzinātu, mērķtiecīgi virzītu, reflektīvu izteikumu. Attieksmes veidojas jēdzieniskajā laukā, kuru nosaka pieaugušo attiecības ģimenē vai pirmsskolas izglītības iestādē vēl bērna pirmsrunas periodā. Kā pieņemām, uzsākot pētījumu, bērna Pasaules tēla kultūras un sociālā sastāvdaļa ietekmē izteikumu par „savu” un „svešu” raksturu (Калмыкова, 2011).

Pētījums tika veikts 2010. – 2011.gadā, balstoties uz iegūtajiem datiem Rīgas pirmsskolas izglītības iestādēs.

Jēdzienu „savs” – „svešs” izpēte *The concept of “Own” and “Strange” research*

Jēdzienu „savs” – „svešs” izpēte lielai daļai autoru saistīta ar mēģinājumiem izveidot kulturoloģisku modeli, kura ietvaros minētā opozīcija izpaužas valodā, uzvedībā, personības telpā, kā arī neapzinātā līmenī kā uztveres stereotipi.

Tā M.Petrovas (Петрова, 2006) darbā priekšstati par „savu” un „svešu” skatīti kā nacionālās un kultūras konceptu sfēras sastāvdaļa. Koncepta „savs” – „svešs” pastāvēšana atsevišķa kultūras modeļa ietvaros rada aktīvu dialogisku mijiedarbību starp „savu” un „svešo” un veicina indivīda pašidentifikāciju, salīdzinot sevi un „svešo”. Citiem vārdiem, autore uzskata „svešā” esamību par pašidentifikācijas un pašapliecināšanās faktoru. Balstoties uz M.Bahtina [5] ideju, autore strukturē konceptu: „es–sev”, „es–citam”, „cits–man”. Nacionālās un kultūras konceptu sfēras izpēte, pēc autores domām, ļauj noteikt atšķirības starp priekšstatiem „es–sev” un „es–citam” katrā lokālajā kultūrā, kā arī robežu priekšstatam par citu kā „citu – man”, t.i., kā vērtību un jēdzienu telpu, kas atvērta starpkultūru dialogam un konkrētas kultūras apguvei. Autostereotipi un heterostereotipi nacionālās un kultūras konceptu sfēras veidošanās un funkcionēšanas procesā ir viena no koncepta „savs” – „svešs” realizācijas formām kultūru dialoga ietvaros.

Koncepta jēdziens (no latīņu valodas *concupiere* – izzināt, uzzināt, aptvert) šobrīd aktīvi tiek izstrādāts. Pēc A.Vežbickas (Вежбицка, 2001) viedokļa, koncepts ir „Ideoloģijas” pasaules objekts, kuram ir vārds un kurš atspoguļo kultūras nosacītus cilvēka priekšstatus par „Īstenības” pasauli”, „domu veidojums” (Аскольдов, 1997), „mentāla reprezentācija” (Кубрякова, 2006, Петрова, 2006), „domāšanas kategorija” (Стернин, 2001), „mentāls tēls, kāda ideja” (Пименова, Петроченко, 2005).

Cits pētniecības virziens saista konceptu ar kultūru. J.Stepanovs uzskata, ka koncepts ir it kā kultūras sablīvējums cilvēka apziņā, t.i., veids, kā kultūra ienāk cilvēka mentālajā pasaulē, un arī veids, ar kura starpniecību pats cilvēks ienāk kultūrā (Петроченко, 2005).

J.Stepanovs (Степанов, 2001) izdala trīs koncepta sastāvdaļas:

- aktuālo pamatpazīmi (kā sapratnes un saziņas līdzekli, ko izmanto visi vai lielākā daļa valodas nesēji);
- vienu vai vairākas papildpazīmes, kas ir aktuālas tikai atsevišķām valodas nesēju grupām;
- iekšējo formu (koncepta etimoloģiju).

Nav vienprātības koncepta un valodas sakarību izpratnē. Daži pētnieki uzskata, ka koncepts glabājas valodas nesēju nacionālajā atmiņā verbāli apzīmētā veidā, citi uzskata, ka, tā kā cilvēka domāšana pēc savas būtības ir neverbāla, koncepti kā apziņas elementi ir autonomi no valodas (Стернин, 2001). Kaut gan koncepts izpaužas arī ar valodas līdzekļiem, apziņā glabājas

daudz vairāk informācijas, kas to veido. Koncepta objektivācija tiek īstenota ar valodas līdzekļiem, un, jo vairāk to ir kultūrā, jo nozīmīgāks ir pats koncepts. Tiek uzskatīts, ka tas it kā krustojas ar citiem konceptiem, kopā veidojot valodas Pasaules ainu.

V.Štroo (Штроо, 2001) darbā tiek pētīta konceptā ietverta jēdzienu „savš” – „svešš” regulējošā funkcija, kas darbojas dažādos sociālās telpas līmeņos no personības iekšējās telpas līdz grupas telpai, kas parādās kā komunikācijas subjekts.

Kā uzskata J.Stepanovs, (Степанов,1997) opozīcija „savš” – „svešš” dažādos veidos caurstrāvo visu kultūru un ir viens no galvenajiem ikvienas kolektīvas, masveida, tautiskas, nacionālas izjūtas konceptiem.

Koncepta „savš” – „svešš” veidošanās pirmsskolas vecumā latviešu un krievu bērniem

Development of the concept “Own” and “Strange” of Latvian and Russian children in preschool age

Savā darbā balstījāties uz datiem par bērnu Pasaules tēla struktūru un koncepta „savš” – „svešš” analīzi tautas šūpuļdziesmās (Роменкова, 2009).

Atgādināsim, ka priekšstats par labo un slikto bērniem pirmsskolas vecumā neatkarīgi no tautības veidojas noteiktā secībā (skat. 1.tab.).

1.tabula

Pirmsskolas vecuma bērnu Pasaules tēla saturs *The content of the image of the world in preschool age*

labais	sliktais
- dzīvnieki, putniņi, taurenīši, ziedi utt. (t.i., tas, ko bērnam kā „labu” rāda vecāki); - māte, tēvs, brāļi, māsa, retāk – vecvecāki; - citi bērni; - pats bērns; - citi cilvēki; - Dievs.	Tie paši subjekti, kuri rīkojas slikti (bites dzeļ, vienaudži kaujas, pieaugušie slikti rīkojas).

Pasaules tēla veidošanās procesā struktūru veidojošs elements ir bērna vārds. Trīs gadu veciem bērniem Pasaules tēlā nav gandrīz nekā sliktā. Balstoties uz priekšstatu par labo, vēlāk ir iespējama priekšstata par slikto veidošanās. Visā pirmsskolas vecumposmā bērna priekšstati kļūst arvien skaidrāki, tomēr pārsvars attiecībā starp labo un slikto paliek labā pusē. Tātad bērna pasaule normatīvi ir optimistiska un gaiša. Minētais raksturojums ir kopīgs visiem bērniem neatkarīgi no tautības.

Abu etnisko grupu tautas šūpuļdziesmas atšķirīgi atspoguļo gan pašu konceptu „savš” – „svešš”, gan arī darbības attiecībā pret „savu” un „svešu”.

Latviešu dziesmās bērns ir apmīļots, tomēr bērnam skaidri norādīta viņa vieta – bērna kārtā. Bērnu īpaši neizceļ, kaut arī mīl, tekstos viņš gandrīz nav minēts. Svarīgi ir vecāki un ģimenes locekļi, kuri strādā, baro bērnu un rūpējas par viņu. Izcelts priekšmetu skaistums, kas ir ap mazuli, dabas skaistums. Bez pārspīlēšanas var teikt, ka „sava” ir visa pasaule. Ēdienam, tāpat kā jebkura balvai, jābūt pelnītam, tas jānopelna ar paša pūlēm. Visa pasaule ir skaista un laba. Pie „svešajiem” var tikt pieskaitītas būtnes, kas nāk naktī un traucē bērna miegu. Svešo bērnu motīvs tautas dziesmās sastopams, taču ne kontekstā „tu esi mans, tāpēc tu esi labāks, ne tāds, kā svešie bērni”. Jāatzīmē, ka audzināšanas procesā vecāki augstu vērtē bērna prasmi veiksmīgi veidot saskarsmi ar kaimiņu bērniem. Sava bērna strīdos ar citiem bērniem vecāki nekad neiejaucas.

Krievu tautas dziesmās galvenokārt pieminēta māte, retos gadījumos – tēvs. Pēc sava statusa bērns krievu tautas šūpuļdziesmās ieņem nozīmīgāku vietu, viņam izpatīk un kalpo gan pieaugušie, gan dzīvnieki. Var pieņemt, ka bērna attieksme pret sevi kā labu, „savu” būs spilgtāk izteikta, salīdzinot ar pirmo grupu.

Dalījums „savos” un „svešajos” ir ļoti izteikts, lai pievērstu uzmanību draudu pastāvēšanai no „svešo” puses. Var uzskatīt, ka audzināšanas galvenais mērķis ir tieksme iemācīt bērnam atšķirt „savus” un „svešos”. Bērnam kalpo visi, gan dzīvnieki, gan cilvēki. Dzīves labumus kā ēdienu, apģērbu bērns saņem no vecākiem gan mīlestībā, gan arī par savu paklausību. Interesantu faktu atzīmē pirmie pētnieki, kuri pievērsušies krievu tautas šūpuļdziesmu izpētei: tur daudz minēti ēdieni un dzērieni. Ēdiena piedāvāšana ir viena no „sava” pazīmēm, no otras puses, tā ir „svešā” iekļaušana savā lokā. Tālākā dzīve prasīja no bērna lielu piepūli un stipru veselību. Ja latviešu tautas dziesmu tekstos uzmanība pievērsta veselīgam miegam kā psihiskās veselības priekšnoteikumam, tad šeit runāts par veselību kopumā.

Kā redzam, krievu konceptā „savs” – „svešs” bērns ir stipri atkarīgs no apkārtējiem cilvēkiem, kuri nodrošina viņa eksistenci. „Savi” ir tie, kuri dara labu un labi izturas pret bērnu. Ļoti detalizēti tautasdziesmās attēloti „svešie”, uzskaitīti viņu sliktie darbi.

Teritoriāli latviešu tautas šūpuļdziesmās par „savu” tiek uzskatīts viss, ko cilvēks pārveido ar savu darbu, kur pieliek savas pūles. No otras puses, kā „sava” izpaužas arī visa pasaule. Pat „māja” latviešu tautas šūpuļdziesmās drīzāk tiek tikai apzīmēta, kurpretim krievu tautas dziesmās pastāv stingras savas mājas, savas sētas robežas. Viss, kas ir ārpus, ir „svešs”.

Pētījuma gaitā, veicot bērnu izteikumu analīzi, noskaidrojām, cik lielā mērā izveidojušies Pasaules tēla elementi (māte, mājdzīvnieks, draugs), kā arī pētījām atšķirības „sava” un „svešā” raksturojumā (noteicām bērnu priekšstatus par „savu” un „svešo”, raksturojot savu mammu, drauga mammu, savu dzīvnieku, cita dzīvnieku, savu draugu, cita bērna draugu). Tālākās tabulas atspoguļo iegūtos rezultātus. Tā, 3 gadu veciem latviešu bērniem „savs” ir (meitene (m)) tētis, mamma; (zēns (z)) „savs” – mans tētis; (z) mamma, visi,

tētis, mēs...; (z) mamma, tētis... , bet „svešs” - (zēns (z)) Lienes tētis; (z) cilvēks; (z) Māris; (meitene (m)) svešs onkulis... .

Krievu bērniem „savš” ir (z) manas mantas; (z) dārziņš; (m) tas ir, ko vajag; (m) es nezinu, bet „svešs” - (z) nezinu; (z) visi cilvēki ir sveši; (z) tās ir svešas mantas; (m) es zinu par svešo... nu, nedrīkst ņemt. Savu un svešu dzīvnieku raksturojums ir identisks utt.(skat. 2.un 3.tab.).

2.tabula

Priekšstati par „savu” un „svešu” 3 gadu veciem latviešu bērniem (raksturīgi izteikumi)
Formation of the perception of „one”sown” – „strange” at a preschool age (3-year-old Latvian children)

„savš”	„svešs”
(meitene (m)) tētis, mamma;(zēns (z)) „savš” – mans tētis; (z) mamma, visi, tētis, mēs...; (z) mamma, tētis...	(zēns (z)) Lienes tētis; (z) cilvēks; (z) Māris; (meitene (m)) svešs onkulis...
<i>savs dzīvnieks</i>	<i>drauga, kaimiņu dzīvnieks</i>
(m) mēs pēc tam nopirksim, putniņš patīk, maziņš maziņš (rāda ar pirkstiem) (z) mans kaķītis; (z) viņi ir divi; (z)man ir tas, kurš; (m) laukos omītei... nu,... teliņi, lieli, daudz...	(m) nē; (m) nē, tikai (rāda ar rokām kādu dzīvnieku); (z) nav drauga; (z) nezinu.
<i>sava mamma</i>	<i>drauga mamma</i>
(m) Viktorija mamma; (z) Diāna; (z) Līga; (z) kā mamma.	(z) nē, tikai... (rāda vienu no burtiem); (z) Diāna; (z) nu, es...: (z) nezinu; (z) (domā) ...
<i>tavs draugs</i>	<i>citu bērnu draugi</i>
(z) Edmunds, 3 gadi; (z) ir; (z) ir.	(z) ir; (z) jā, ir; (z) nezinu, kādi.

3. tabula

Priekšstati par „savu” un „svešu” 3 gadu veciem krievu bērniem (raksturīgi izteikumi)
Formation of the perception of „one”sown” – „strange” at a preschool age (3-year-old Russian children)

„savš”	„svešs”
(z) manas mantas; (z) dārziņš; (m) tas ir, ko vajag; (m) es nezinu.	(z) nezinu; (z) visi cilvēki ir sveši; (z) tās ir svešas mantas; (m) es zinu par svešo... nu, nedrīkst ņemt.
<i>savs dzīvnieks</i>	<i>drauga, kaimiņu dzīvnieks</i>
(z) balts sunītis; (m) visādi sunīši... viņi iet un rej... mantiņas;(z) ir, kaķītis, divi... melns un brūns; (z) man ir, daudz...	(m) nevienam nav; (m) nē; (z) nav drauga; (z) nezinu, mums nav; (z) nezinu.
<i>sava mamma</i>	<i>drauga mamma</i>
(z) mamma Larisa; (m) mana mamma ir Marina; (z) mana mamma ir Ļena... skaista arī; (z) Aņa, nu, Aņa...	(z) nē, tikai (parāda burtu); (z) nu, es...; (z) nezinu; (z) (domā) ...
<i>tavs draugs</i>	<i>citu bērnu draugi</i>
(z) nav drauga; (z) Alise ar melnajiem matiem; (m) Slaviks, viņš ir ļoti slims; (z) Ira.	(z) nē, tikai tante; (z) jā, Oļa kaimiņos; (m) nu, tētis, mamma, ome man ir, opis, viņš jau ir kapos (bērni runā par saviem tuviniekiem).

4.tabula

Priekšstati par „savu” un „svešu” 4 gadu veciem latviešu bērniem (raksturīgi izteikumi)
Formation of the perception of „one”sown” – „strange” at a preschool age (4-year-old Latvian children)

<i>„savs”</i>	<i>„svešs”</i>
(m) man ir „savs”, tas nozīmē Adriana (nosauc pa burtiem vārdu); (z) (nosauc mammas vārdu); (z) mamma, vārds; (z) nezinu...	(z) tas, ko mēs darām krieviski (zēns apmeklē krievu valodas pulciņu); (m) mammītes ir; (m) tēta draugs nav svešs...; (m) svešs cilvēks...;(z) cita grupa, mans jaunais tētis.
<i>savs dzīvnieks</i>	<i>drauga, kaimiņu dzīvnieks</i>
(m) viņš nomira, viņam uzvārds ir Kariņš (par suni);; (m) tētīm kaķītis, Princis, brūns ar melnu; (z) krāsu zinu, liels, pūkains suns, brūns; (z) sunītis... dalmācietis.	(z) (atkal runā par savu suni);(z) pirkšim; (m) nezinu; (m) dažiem cilvēkiem ir suņi, kaķi, ir arī gaiļi; (z) nezinu.
<i>sava mamma</i>	<i>drauga mamma</i>
(z) viņa ir Santa; (m) viņa ir ar melniem matiem, tētīm arī ir melni mati; (z) mamma Evija; (z) mamma Liene.	(z) nezinu; (z) tētis Atis (par savu tēti); (z) ai, nezinu, bērni, pasakiet; (m) viņa.
<i>tavs draugs</i>	<i>citu bērnu draugi</i>
(m) ir draugs, man ir Rihards, trīs ir; (m) zini, cik? – meitene, meitene, puika, puika, meitene... septiņi (rāda ar pirkstiem);; (m) Beāte; (z) nu, jā, Daniels ir labs.	(m) ir, ir; (z) Ričards; (z) man ir draugi, Anna un Kristiāns, citiem... es nezinu; (z) visi ir draugi.

Apkopojot bērnu atbildes (viena katra vecuma grupa posmā no 3 līdz 7 gadiem), redzam, kā pirmsskolas vecumā veidojas koncepts „savs” – „svešs”.

5.tabula

Priekšstati par „savu” un „svešu” pirmsskolas vecumā
Formation of the perception of „one”sown” – „strange” at a preschool age

latviešu bērni		krievu bērni	
<i>„savs”</i>	<i>„svešs”</i>	<i>„savs”</i>	<i>„svešs”</i>
3 g., tēvs, māte, ģimenes locekļi; 4 g., bērna vārds, mātes vārds; 5 g., nezin (neviens); 6 g., savas mantas, rotaļlietas, tas, ko pazīst; nesaprot, ko nozīmē „savs”; „mans”.	3 g., sveši vecāki (vārds), sveši cilvēki; 4 g., sveši vecāki, grupas, jauns tēvs; 5 g., sveši cilvēki; 6 g., tie cilvēki, kurus nepazīst, bērni no citas grupas.	3 g., rotaļlietas, viss, ko gribi, bērnudārzs; 4 g., tas, kas pieder; 5 g., tas, kas ir cilvēka rīcībā, ko nedrīkst dot citiem; 6 g., savas mantas, rotaļlietas, tas, ko nedrīkst dot citiem.	3 g., mantas, tas, ar ko nedrīkst spēlēties, uz ko nevar pretendēt, cilvēki; 4 g., tie, kuru tiesības jāievēro; 5 g., tas, ko nedrīkst ņemt, tas, kas ir cita īpašumā; 6 g., ne savs, tas, ko nedrīkst ņemt, kas pieder citam, tas, kurš neļauj kaut ko ņemt.

<i>savs dzīvnieks</i>	<i>drauga dzīvnieks</i>	<i>savs dzīvnieks</i>	<i>drauga dzīvnieks</i>
3 g., ļoti emocionāls dzīvnieka raksturojums, vienalga, vai viņš ir mājās, vai nav; 4 g., dzīvnieka ārējā izskata apraksts un emocionāls stāstījums par dzīvnieku; 5 g., dzīvnieka vārds; 6 g., izvērst, detalizēts stāstījums par dzīvnieku ar visām detaļām.	3 g., konstatācija, ka tādi ir; 4 g., ir, dzīvnieku sugu uzskaitījums, sava dzīvnieka apraksts; 5 g., sugas nosaukšana; 6 g., detalizēts dzīvnieka apraksts.	3 g., ārējais izskats, emocionāls dzīvnieka raksturojums; 4 g., emocionāls dzīvnieka ārējā izskata apraksts; 5 g., nezin; 6 g., dzīvnieka ārējais izskats.	3 g., nezin, ko atbildēt; 4 g., nezin, ko atbildēt, esamības konstatācija; 5 g., krāsa, puse bērnu nezin; 6 g., nosauc un raksturo draugus, nezin.
<i>mana mamma</i>	<i>drauga mamma</i>	<i>mana mamma</i>	<i>drauga mamma</i>
3 g., vārds (visi bērni), kā mamma; 4 g., mamma, vārds (visi bērni), apraksts; 5 g., vārds; 6 g., emocionāls raksturojums, dažkārt bez vārda.	3 g., kad ir draugs, nosauc mammas vārdu; 4 g., nezin; 5 g., nezin, apraksta ārējo izskatu; 6 g., nosauc vārdu, pozitīvs raksturojums (zinu, ka viņa arī ir laba).	3 g., mammas detalizēts emocionāls raksturojums, nosaucot vārdā; 4 g., mammas detalizēts emocionāls raksturojums, nosaucot vārdā; 5 g., mammas detalizēts emocionāls raksturojums, nosaucot vārdā; 6 g., mammas apraksts, vārds.	3 g., nezin, cenšas atcerēties; 4 g., nosauc radnieku mammas; 5 g., nosauc radnieku mammas; 6 g., nosauc draugus un konstatē, ka viņiem ir mammas.
<i>mans draugs</i>	<i>citu bērnu draugi</i>	<i>mans draugs</i>	<i>citu bērnu draugi</i>
3 g., drauga vārds; 4 g., emocionālais raksturojums, vārds, draugu skaits; 5 g., vārds; 6 g., detalizēts drauga emocionālais raksturojums, vārds.	3 g., esamības konstatācija; 4 g., nosauc draugus, visi ir draugi; 5 g., nosauc draugus, raksturo, ja pazīst; 6 g., apraksta, pozitīvi novērtē.	3 g., vārds, drauga raksturojums; 4 g., rotaļu ar draugu raksturojums; 5 g., vārds; 6 g., konstatācija, ka draugsi r, dažkārt vārds.	3 g., nezin; 4 g., nezin; 5 g., nezin; 6 g., apraksts, dažkārt vārds.

Secinājumi Conclusions

Pētījuma rezultāti parāda koncepta „savs” – „svešs” atšķirības latviešu un krievu kultūrā. Latviešu bērniem „savi” ir ģimenes locekļi, vārdi, savs vārds un tuvinieku vārdi, un arī savas rotaļlietas. Daudzi nesaprata vārda „savs” nozīmi

un pārjautāja: „„Savs” - tas ir „mans”?” Krievu bērniem „savs” ir viss tas, kas ir viņa rīcībā, izņemot cilvēkus. Latviešu bērnu priekšstats „svešs” – tas ir cits, arī tas, ko nepazīst. Krievu bērniem „svešs” ir tas, kas atrodas kāda cita rīcībā un uz ko bērnam nav tiesību (skat. 4.tab.).

Ne vienā, ne otrā etniskajā grupā mēs nekonstatējām negatīvi vērstu attieksmi pret „svešo”, tātad šī pazīme tiek iegūta vēlāk un arī tad tikai atsevišķos gadījumos. Pasaules tēla secīgo elementu raksturojums parāda, ka bērnu pasaule paplašinās pakāpeniski, no tuvā uz tālāko. Kamēr bērni nostiprina savas sociālās saites un telpu, viņus maz interesē citi (pēc M.Petrovas terminoloģijas, „cits – man”, 2006). Rodas iespēja radīt pirmsskolas vecuma bērna Pasaules tēla telpas modeli, ietverot pamatelementus no katra kultūras modeļa. Ir atšķirības bērnu attieksmē pret māti un dzīvniekiem (skat. 4. tabulu). Tā kā latviešu modelis paredz emocionālu atturību, bērni ir ļoti atturīgi, raksturojot māti. Vecākajā pirmsskolas vecumā latviešu bērni ir sociāli aktīvi, labvēlīgi noskaņoti pret citiem.

Pētījums atrodas paradigmas veidošanas stadijā, to neapšaubāmi nepieciešams turpināt.

Summary ***Kopsavilkums***

Introduction. The article sets forth the results of a study of the formation of a concept of “own”-“foreign” in pre-school age children in the content of the world image.

Thus, the mentioned oppositions affect the nature of human’s Image of the world, the formation of identity within each culture, the development and change of human relations with the world of real objects, the features of perception of these relations’ nature and its evaluation and the formation of the future interaction program (O.B. Balyasnikova). Regularities in the development of speech activities are represented as objective, stable, repeated links in speech ontogenesis of children this age, in particular the dependence of the formation of speech activity on the stage of development of the children’s image of the world, creation of their own language system, the genesis of the image of the world, on the speech motives...

The Aim of the Study. The aim of this study is to examine of the content of the image of the world of children at preschool age and, in particular, the concept of "own" - "“strange”" based on analysis of speech utterances and comparison of these concepts of children belonging to different language environments.

Materials and methods. Used research methods: Analysis of scientific literature dealing with the chosen issue, interview, observation and psycholinguistic analysis of text and speech of children. The methods of empirical direction – experimentally-genetic method, content-analysis, intent-analysis, analysis of the texts of utterances from children belonging to different language cultures. Characteristics of an object by its features based on the perception of how the child sees and understands the describable object are highlighted in the text.

Also the meta-level judgments are analyzed – emotionality, evaluation of statements, their embeddedness in the overall structure of the world image of the child.

These methods help to define the content of the concept of "own" - "strange" in preschool children.

Results.In our study we attempted to determine the emergence of different perceptions of children of people or object belonging to 'own' or 'alien' world, and to answer the question of the origin of the elements of such opposition. In the previous study of concept sphere of folk lullabies we were able to establish different characteristics in the nature of 'own' and 'strange' in Latvian, Russian and Ukrainian cultures.

Conclusions.Based on the structure of the child's image of the world, particular characteristics about the emergence of 'own' and 'alien' were identified. The perception of 'alien' appears earlier than the one of 'own'. Throughout the pre-school age (3-7 years) children's perception of 'strange' is not negative. For the children, regardless of ethnicity, the 'alien' is just 'different', 'other', someone who has its own rights, possessions (toys, book, etc.), will to dispose of it all and the right to object to the imposition of rules by others. The analysis of the study results showed that the negative nature of the 'alien' appears as a result of social learning where adults consciously form a 'bad' perception of it.

For Russian children, the content of the concept of 'strange' (meaning the other) is more extensive and appears at an earlier stage. It is related to the possible inclusion or exclusion of the subject or object in their world, as well as compliance with the privacy of the subject. For Latvian children, the perception of 'own' forms longer than for the Russian children and the cognitive characteristics of the 'own' and 'strange' are very close, which corresponds with the previously identified features of concept sphere of folk lullabies. 'Strange' (the other) is understood by Latvian children as someone or something that is not known well. If they know it well, then the evaluation of 'own' and 'strange' is practically the same.

Further research along the lines of this topic requires a development of valid methods allowing to characterize the process of children's (especially youngest pre-school age) conceptualization of the surrounding world. Used research methods: interview, observation and psycholinguistic analysis of text and speech of children.

Literatūra Bibliography

1. Аскольдов, С. (1997). *Концепт и слово// Русская словесность: Антология*. М., 1997. С.267-280.
2. Балясникова, О. (2003). *«Свой- чужой» в языковом сознании носителей русской и английской культур*Текст.: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.В. Балясникова. - М., 2003. —22 с.
3. Вежбицка, А. (1997). *Язык. Культура. Познание. [Текст] / А. Вежбицкая*. — М., 1997. — 416 с., С. 38.
4. Калмыкова, Л. (2011). *Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку*, Автореф. ... доктора психол. наук. Київ, 2011, С.29-32.
5. Петрова, М., (2006). *Концепт «свой»-«чужой» в журналистике и литературе России и Франции на рубеже XX-XXI вв. Диссерт. ... кандидата филол. наук*. Томск, 2006. - 197 с., С. 135-147.
6. Петроченко, М. (2005). *Семантический компонент «свой»/«чужой» в фольклорном и диалектном бытовом текстах. Дисс... канд. филол. наук*. — Томск, 2005 г., 227, С. 5-11, 15-22.

7. Равич-Щербо, И. (2000). *Психогенетика, Учебник/И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. Под ред. И. В. Равич-Щербо* - М.; Аспект Пресс, 2000,- 447 с., С. 368-371.
8. Роменкова, В. (2006). Народная колыбельная песня, как средство формирования образа мира ребенка. *Психолингвистика* №3, 2009, стр. 83-89
9. Romenkova, V. (2006). Bērnu identitātes veidošanas struktūra. *Letonikas pirmais kongress. Valodniecības raksti.*: Rīga, LZA, 2006. 297 lpp.
10. Степанов, Ю. (2001). *Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп.* М.: Академический Проект, 2001. — 990 с., С.127-144.
11. Стернин. И. (2001).Методика исследования структуры концепта. [Текст]. *Стернин, И. А. Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание/Под ред. И. А. Стернина.* Воронежский государственный университет, 2001. С. 58-65.
12. Штроо, В. (2001). *Защитные механизмы групповой динамики :Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05* : Москва, 2000 133 с. РГБ ОД, 61:00-19/187-2, С.47-55.

Valentīna Romenkova	Rīgas pedagogijas un izglītības vadības akadēmija E-pasts: valentin@oic.lv Tel.: +371 26528880
----------------------------	---

PEDAGOGISKĀS KVALITĀTES EMPĪRISKĀ DIMENSIJA PIRMSSKOLĀ

Empiric dimension of educational quality at preschool

Alīda Samuseviča

Liepājas Universitāte, Latvija

Abstract. *The aim of this publication is to actualize the empirical experience of child upbringing problem solving within the context of teaching quality improvement in the preschool. Growing parent trust in preschool teachers raises family demands in the relation to child care and preschool education issues. Therefore, it is becoming more important to improve the indicators of teaching quality, focusing on work progress of the preschool educational institution. Quality of child education to a great extent is the key to child's individual development and success.*

Keywords: *upbringing, child, criteria, pre-school, pre-school teacher, quality, effect.*

Ievads

Introduction

Izglītības reformu kontekstā īpašu aktualitāti un nozīmīgumu iegūst bērnu audzināšanas aspekti. Katrs bērns ir unikāla vērtība. Lai praksē šī atziņa apstiprinātos, ir nepieciešama individuāla pedagoģiskā pieeja katra bērna attīstībai tādā ģimenes un audzināšanas sistēmā, kas garantē kvalitatīvu izaugsmi. Bērniecības attīstības procesā iegūtā pieredze ietekmē cilvēka uzvedības scenārija programmēšanos, kas vēlāk nosaka viņa dzīves pozīciju un attieksmi pret pasauli kopumā. Tāpēc bērniecības gadi un tajos iegūtā pieredze ir svarīgs posms cilvēka dzīvē.

Sabiedriski ekonomisko nosacījumu ietekmē bērnu lielākā daļa no divu gadu vecuma sāk apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādi. Bērnu vecāki, iegūstot pedagoģisku atbalstu aprūpes un audzināšanas jautājumu risināšanā, spēj produktīvāk pildīt savus profesionālos pienākumus. Diemžēl, bieži vecāku lielās darba slodzes un aizņemtības dēļ, personīgās pedagoģiskās pieredzes trūkuma un nekompetences dēļ, kā arī citu objektīvu un subjektīvu faktoru ietekmē bērnu audzināšana vairākās ģimenēs kļūst apgrūtināta, rada daudz pārpratumu un nesaskaņu.

Vecāki kļūdās audzināšanas darbā ne jau tāpēc, ka nemīl savus bērnus, bet gan tāpēc, ka tobrīd vienkārši nezina citu rīcības veidu. Neizprotot savu bērnu vajadzības, vecāki nespēj pietiekami viņus atbalstīt (Grejs, 2001). Nozīmīgāka kļūst bērna attieksmes un uzvedības paradumu veidošanās pieredzes aktualizēšana pirmsskolas izglītības iestādē. To apzinoties, bērnu vecāki un sabiedrība kopumā izvirza augstas prasības pirmsskolas izglītības iestāžu darbībai un pirmsskolas pedagoģu profesionālajai kompetencei. Bieži izskan diskusijas par vecāku apmierinātību ar pirmsskolas iestādes sniegto

pakalpojumu kvalitāti, mazāk uzmanības tiek veltīts bērnu audzināšanas un socializācijas procesu kvalitātes analīzei.

Par pedagoģiskā darba kvalitāti grupā atbild grupas skolotājs, kurš, balstoties uz iestādē izvirzīto pirmsskolas izglītības programmu un tematisko plānu, vadoties no saviem funkcionālajiem darba pienākumiem, mērķtiecīgi realizē pedagoģiskos mērķus un uzdevumus. Pedagoģa darba kvalitātes jautājumi lielā mērā saistās ar viņa personības, profesionālās motivācijas un dzīves darbības nozīmīgiem aspektiem. Audzināšana allaž ir bijusi izaicinājums, bet pozitīvā audzināšana, kas asociējas ar kvalitatīvo ietekmi, ir vēl lielāks izaicinājums pedagoģu profesionāļiem un kompetencei.

Kvalitāte nav pedagoģiskās refleksijas tradīcijās balstīts jēdziens, kā arī zinātniskās audzināšanas teorijas jēdziens, bet tas cēlies no vadības zinātņu interpretācijām par kvalitātes diskursiem. Šajā nozīmē pirmsskolas izglītībā „kvalitāte” ir operatīvs konstrukts, kas reprezentē profesionālo panākumu gaidas un rezultātus bērnu izglītošanas, socializācijas, veselības un aprūpes nodrošināšanas jautājumos.

Raksta mērķis - analizēt pedagoģiskā darba kvalitātes novērtējuma kritērijus pirmsskolā, iepazīstot pirmsskolas skolotāju viedokļus un novērtējumus par pirmsskolas audzināšanas un izglītošanas procesa īstenošanu.

Pētījuma priekšmets – audzināšanas procesa rezultātu un sasniegumu kvalitatīvais novērtējums, kuru sniedz pirmsskolas pedagoģi, analizējot pedagoģisko darbu pirmsskolā.

Materiāli un metodes *Materials and methods*

Rakstā analizētas dažādu valstu zinātnieku atziņas par pirmsskolas izglītības kvalitātes novērtēšanas jautājumiem, raksturojot pedagoģiskā darba empīriskās dimensijas kritērijus Latvijā. Praktiski ir īstenota pirmsskolas pedagoģu anketēšana un intervēšana. Anketēšanā izlases veidā no dažādiem Latvijas novadiem un pilsētām (Liepāja, Jelgava, Rīga, Saldus, Ventspils) tika iesaistīti 44 pirmsskolas pedagoģi. Anketēšanas dati tika salīdzināti ar izlases interviju rezultātiem. Intervēti tika 26 pirmsskolas pedagoģi, kas piedalījās anketēšanā. Pētījuma dati raksturo pirmsskolas pedagoģu izpratni par pedagoģiskā darba novērtēšanas aktualitāti un nozīmīgumu, kā arī atklāj praksē dominējošās darbības jomas, kas atļauj spriest par pirmsskolas izglītības iestādes darba kvalitāti.

Rezultāti: teorētiskās vadlīnijas *Results: Theoretical Guidelines*

Pirmsskolas attīstības posmā veidojas bērna personības pamati, un no tā, kā bērns šajā attīstības posmā tiek audzināts, lielā mērā ir atkarīga viņa nākotne.

Bērna liktenis tālākajās dzīves gaitās lielā mērā atkarīgs ne tikai no pedagoga profesionalitātes, bet arī no katra pedagoga sirsnības, iejūtības un atbildības, no tā profesionālā darba, ko pedagogs iegulda katra bērna attīstībā. Pirmsskolas izglītības iestādē pedagoģiskā darba kvalitātei ir noteicošā nozīme. Kvalitāte bērna audzināšanas daudzveidīgajā spektrā bērnībā lielā mērā ir atslēga uz viņa personības veidošanos un panākumiem.

Pedagoga profesionālā darbība lielā mērā ir atkarīga no viņa personīgās vērtīborientācijas un pedagoģiskajiem uzskatiem. „Pedagoga personīgajai augstākajai idejai ir jābalstās uz viņa pedagoģisko filozofiju, un tā savukārt projicējas uz mācību darba organizēšanu un, protams, arī uz pedagoģiskā darba rezultātiem. Arī savas darbības vērtēšana jābalsta uz šo filozofiju, jo tieši tā veidos pedagoģiskās motivācijas un stratēģijas pamatu” (Golubina, 2007: 149).

Kvalitātes jēdziena diskurss ir daudzbalstīgs, tam ir vairāki skatu punkti un artikulācijas formas (Honig, 2004). „Pedagoģiskās kvalitātes” koncepta un starptautiskās pētniecības aizsācējs pirmsskolas izglītībā vācu pedagogs Tietze (Tietze, 1998) pedagoģiskā darba kvalitāti raksturo pēc tā ietekmes uz interakcijām bērnu grupā, uzsverot procesa kvalitāti panākumu eksistences nozīmē. Starptautiskajās diskusijās par pirmsskolas izglītības iestādes darba kvalitāti, ievēriba tiek piešķirta vairākām pozīcijām:

- programmu attīstībai un izglītības plāniem kā galvenajiem kvalitātes attīstības instrumentiem (Honig, 2004).
- Otrā pozīcija attiecas uz kvalitāti raksturojošo terminoloģiju. Uzmanības centrā tiek izvirzīta bērnu pašizglītošanās procesa struktūra un prasības attiecībā uz stimulāciju, ko nodrošina aprūpe un audzināšana izglītības vidē. Šī pozīcija visspilgtāk raksturo bērnu patstāvības un pasaules atklāšanas kritērijus (Schäfer, 1995, 2004).
- Trešā pozīcija ir fokusēta uz audzinātāju profesionalizāciju informētības un dokumentēšanas jautājumos par bērnu izglītošanās un pašizglītošanās procesu. Šī pozīcija raksturo situācijas analīzes tradicionālo pieeju, kas nāk no 70 gadiem. Tai ir vairāki pētniecības aspekti, dominē orientācija uz attīstību (Laewen & Andres, 2002; Leu & Remsperger, 2004).
- Ceturtā pozīcija ir profesionalizācijas stratēģija, kas attiecas uz kooperatīvā un dialogā orientētās kvalitātes vadību un paredz kvalitātes vadības sistēmas tālāku attīstību. Kvalitātes rokasgrāmatai kā vadības instrumentam jānodrošina pirmsskolas iestādes darbības kopējo kvalitāti (Kronberger Kreis, 2001). Šāda profesionālā darbība un attīstība pirmsskolā pieprasa komandas darbu, profesionalitāti dokumentēšanā, pedagoģiskās darbības sistemātisku refleksiju, metodisko refleksiju, atbildības un līdzdalības attīstīšanu (Erath & Amberger, 2000; Erath, 2001).
- Piektā pozīcija saistās ar ārējiem pedagoģiskās kvalitātes kritērijiem, kas koncentrējas uz atziņu ieviešanu bērnības aprūpes pasaulē, orientējoties uz

bērnu attīstību. Runa iet par pārbaudāmiem efektiem bērna attīstībā. Šajā gadījumā kvalitāte nozīmē efektivitāti (Honig, Joss, Schreiber, 2004).

Kvalitātes diskursa jēdziens pēc satura ir nenoteikts un plašs, nav pilnībā teorētiski pamatots un konkretizēts. Tā izmantošana pamatojas uz formālām atšķirībām starp mērījumiem „labāk” un „sliktāk”. Atšķirīgie domāšanas veidi par kvalitāti, kurus izstrādājuši Harvey un Green variē šo atšķirību (kvalitāte kā izņēmums, kā izcilība/ pilnība, kā izdevīgums, kā pienācīga pretvērtība, kā transformācija) (Harvey & Green, 2000).

Kvalitātes diagnosticēšana nav iespējama bez kritērijiem. Kritērijs – noteicosšs, būtisks rādītājs, pēc kura vērtē, definē, klasificē. Kritēriju noteikšana sekmē parādības precīzu izpēti. Kritērijus izsecina no priekšmeta, procesa, no ideālā modeļa, kas savukārt ir šī priekšmeta, parādības zinātniskās izpētes rezultāts. Kritēriji var būt dažādi, bet galvenokārt lieto formas (ārējās būtiskās pazīmes), satura un funkcionēšanas kritērijus (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Kādi pedagoģiskās kvalitātes kritēriji tiek aktualizēti, raksturojot pirmsskolas pedagoģu darba kvalitāti Latvijā?

Rezultāti: Pedagoģiskās prakses izpēte *Results: Research of Pedagogical practice*

Lai iegūtu pedagoģiskās kvalitātes empīriskos rādītājus, kurus par nozīmīgiem uzskata pirmsskolas pedagogi Latvijā, tika izstrādāta anketa ar mērķi: noskaidrot pedagoģu izpratni par pirmsskolas izglītības kvalitāti raksturojošajām jomām, apliecinājumiem kritērijiem un rādītājiem. Lai varētu izanalizēt un sistematizēt pirmsskolas pedagoģiskā procesa un pedagoģu darba nozīmīgākos raksturojošos kritērijus un vērtējošās izpausmes, anketēšanā tika izvirzīti jautājumi par bērnu audzināšanas mērķiem pirmsskolā, to nozīmīgumu vecāku skatījumā, kā arī par pazīmēm, kas raksturo kvalitatīvu pirmsskolas izglītības iestādes darbību.

Pirmsskolas pedagoģu anketēšanas datu analīze apliecina, ka kvalitatīvas pirmsskolas iestādes darbību raksturo vairākas būtiskas pazīmes. Iepazīsimies ar dažiem aptaujāto pirmsskolas pedagoģu pirmsskolas iestāžu raksturojumiem. Tajos tiek uzsvērts, ka labam bērnu dārzam jābūt fiziski pievilcīgam, lai bērns dotos uz to ar sajūsmu un interesi. Bērnu dārzs ir jāpiepilda ar smaidošām, laipnām, izglītotām un saprotošām audzinātājām. Tajā jābūt pietiekami plaši pieejamai informācijai par dārziņā notiekošo. Labs bērnu dārzs ir tāds, uz kuru bērns dodas ar prieku, jo grib uzzināt, kas jauns un interesants viņu šodien sagaida. Kvalitatīvā pirmsskolas iestādē bērns jūtas kā otrajās mājās, kur saņem pozitīvu attieksmi un sirsnības atmosfēru, ko rada profesionāli pedagogi ar veselīgu personību, tur ir bērnam draudzīga, droša un attīstoša vide, kurā bērns attīsta visas prasmes, apgūst zināšanas, veido attieksmes pret daudzām lietām, cilvēkiem u vidi. Labam bērnu dārzam jāsniedz patiesa un atklāta informācija

par bērnu fizisko veselību un cik viņš spējīgs apgūt programmu, ir jābūt rezultatīvai pedagogu sadarbībai ar vecākiem, kompetentiem pedagogiem un speciālistiem gadījumos, kad ir jārisina radušās problēmas. Pedagogiem ir jānodrošina drošība, lai vecāki justos mierīgi, atstājot savu atvasīti, lai audzinātāju, bērnu un vecākus apvieno prieks, pozitīvas domas un savstarpēja sapratne.

Apkopojot 44 pirmsskolas pedagogu 132 atbildes par pedagoģiskā darba kvalitāti raksturojošajiem komponentiem 1. tabulā, var nosaukt piecas dominējošās jomas, kas sniedz pārskatāmu informāciju par pedagoģiskās kvalitātes raksturojošajiem aspektiem pirmsskolas iestādē.

1.tabula

Pedagoģiskās kvalitātes vērtēšanas jomas (N=132)
Evaluation of pedagogical quality areas

Nr.	Kvalitātes joma	Atbilžu skaits
1.	Pedagoga darbība	52
2.	Bērna attīstība	40
3.	Pirmsskolas izglītības iestādes vide	19
4.	Metodiskais nodrošinājums	17
5.	Vecāku apmierinātība	15

1.tabulā apkopotie dati uzskatāmi parāda, ka pedagogu skatījumā prioritāra nozīme ir viņu pašu pedagoģiskās darbības kvalitātei un bērna sasniegumu, prasmju un attīstības līmenim. Savukārt nepamatoti zems vērtējums tiek piešķirts bērnu vecāku apmierinātībai ar pirmsskolas iestādes piedāvāto pakalpojumu kvalitāti. Šīs jomas nenovērtēšana pedagogu vidū rada neizpratni, jo apliecina pedagoģiskajā praksē sadarbības trūkumu ar vecākiem bērnu audzināšanas jautājumos. Pedagogi nonāk pretrunīgos apgalvojumos, jo, raksturojot labu pirmsskolas iestādi, vairākkārt tika nosaukta vecāku apmierinātība kā raksturojošais kritērijs. Savukārt nosaucot kvalitātes jomas, kas apliecina pedagoģiskās darbības rezultātus, vecāku apmierinātība tiek nosaukta tikai 15 atbildēs no 132 iespējamajām, jo katram aptaujātajam pirmsskolas pedagogam bija iespējams nosaukt trīs jomas, kuras uzskata par pamatu kvalitātes izpētei.

2. tabulā apkopoti pedagoģiskā darba empīriskie rādītāji, kuri pēc pedagogu domām, atļauj spriest par viņu darba kvalitāti. Kā redzams pēc nosauktajiem kritērijiem, tiek aktualizēta pirmsskolas pedagoga profesionalizācija un ar to saistītie aspekti, dominē pedagoga profesionālā attīstība. Atzinīgi ir jānovērtē pedagogu pašnovērtējumā dominējošais pedagoģiskās kompetences un motivācijas augstais izpratnes līmenis, kurš apliecina aptaujāto pedagogu tendenci pēc profesionālās pilnveides.

Pirmsskolas pedagogu darba kvalitātes kritēriji
Preschool teacher work quality criteria

Nr.	Kvalitātes kritērijs	Pedagogu izteikumi	Atbilžu skaits
1.	Pedagoģiskā kompetence	Atbilstoša izglītība, pedagoģiskā darba pieredze, zināšanas un to papildināšana	27
2.	Profesionālās darbības motivācija	Attieksme, pašpilnveidošanās, interese, studijas	21
3.	Metodiskā kompetence	Metožu daudzveidība, mūsdienīgums, individuālā pieeja	17
4.	Sadarbība ar vecākiem	Komunikācija, savstarpējā saskarsme, cieņa	15
5.	Radošums darbībā	Radošums, jauninājumu meklējumi	8
6.	Pedagoga personības īpašības	Labestība, sirsnība, atvērtība, radošums	5

Intervijas laikā, uzmanības centrā ar jautājumu palīdzību izvirzot bērnu attīstību un prasības attiecībā uz bērnu audzināšanas jautājumiem, tika iegūti kritēriji, kas raksturo bērnu patstāvību un izaugsmi, ko nodrošina pirmsskolas izglītības iestāde. 3. tabulā apkopotajās atbildēs uzskatāmi dominē bērna sagatavošana skolai kā izglītošanas procesa virsuzdevums. Pirmsskolas pedagogi pamatoti uzskata, ka viņu pedagoģiskā darba rezultāti izpaužas audzēkņu attieksmēs, zināšanās un prasmēs, kas ir konstatējami novērojumu rezultātā.

Bērnu attīstības kritēriji
Child development criteria

Nr.	Kvalitātes kritērijs	Rādītāji pēc pedagogu izteikumiem	Skaits
1.	Bērnu prasmju apguve un sagatavotība skolai	Zināšanas, prasmes, zinātkāre, pārlicība par savām prasmēm	86
2.	Bērnu īpašības, emocijas un pašizjūta	Laimīgs, apmierināts, priecīgs	47
3.	Bērnu attīstība	Vispārīgā, garīgā, fiziskā, sociālā attīstība, prasme saskaņot savas vajadzības, paškontrolē	59
4.	Bērnu attieksme un uzvedība	Interese, darbīgums, aktivitāte, motivācija	31

Pirmsskolas vecumu uzskata par kritisko periodu bērna emocionalitātes rosināšanā un tās izpausmju pozitīvas virzības veidošanā. Arī sociālo iemaņu veidošanai šis ir atbildīgs laiks. Nozīmīgs ir pedagoga personīgais paraugs un grupas psiholoģiskā gaisotne. Lai panāktu bērna personības attīstību un pozitīvi virzītas emocionālās sfēras veidošanos, bērnam jāamāca izvērtēt savas izjūtas un

savstarpējo attiecību ar vienaudžiem, pieaugušajiem kvalitāti. Tas sekmē izziņas procesu sekmīgu apgūšanu un līdz ar to prāta attīstību. Bērna attīstības izpratne un audzināšanas procesu organizācija kopveselumā apliecina pedagogu profesionalitāti.

Iepazīstot un apkopojot 3. tabulā sniegtos pirmsskolas pedagogu kritērijus, kas raksturo bērnu attīstību, var secināt, ka lielākā vērtība pedagoģiskā darba kvalitātes novērtēšanā tiek piešķirta bērnu akadēmisko prasmju attīstīšanai un viņu sagatavošanai mācību uzsākšanai skolā.

Anketēšanā iegūtie dati sakrīt ar pedagoģes D.Betheres vērojumiem pārejas posmā no pirmsskolas uz skolu. Pamatojoties uz pārejas posmu pētniecību, pedagoģe akcentē un raksturo pedagoģiskās sadarbības kvalitātes pilnveides nepieciešamību, aktualizē sociālās un pedagoģiskās mijiedarbības izaicinājumus un raksturo kvalitatīvās pārmaiņas bērna vajadzību un izjūtu, personības identitātes konstruēšanās procesā nozīmīgā dzīves situācijā - pārejas posmā no pirmsskolas uz mācību uzsākšanu skolā.

Saskaņā ar sistēmpieejas atziņām pirmsskolas pedagoģijā nav iespējams formas, satura un funkcionēšanas kritēriju daudzveidīgajā spektrā nosaukt nozīmīgākos. Visi kritēriji, kurus aktualizē pirmsskolas pedagogi atbilstoši savai pieredzei un kompetencei, lielākā vai mazākā mērā raksturo pedagoģiskā darba kvalitāti un piedāvā informāciju par pedagoģiskā procesa norisi pirmsskolas izglītības iestādē.

Secinājumi *Conclusions*

Pedagoģiskās kvalitātes empīrisko dimensiju pirmsskolā raksturo vairāki aspekti: programmu attīstības un izglītības plānu novērtējums; bērna personības attīstības iespēju nodrošināšana; aprūpes, audzināšanas un izglītošanas uzdevumu īstenošana izglītības vidē; pedagoģiskās prasības un konsekvence to īstenošanā; bērnu pašizglītošanās iespējas un struktūra; pirmsskolas pedagoga profesionalitāte un pedagoģiskās darbības motivācija, pedagoģiskās darbības sistemātiska profesionālā un metodiskā darba refleksija, atbildība un līdzdalība bērnu dzīves kvalitātes nodrošināšanā, efektīva sadarbība ar bērnu vecākiem.

Nozīmīgs pedagoģiskā darba kvalitātes kritērijs pirmsskolā ir bērnu emocionālā pašizjūta. Kvalitatīvā pirmsskolas iestādē bērns jūtas droši, saņem pozitīvu attieksmi un iedrošinājumu. Profesionālu pedagogu vadībā bērns atklāj, vēro, salīdzina, attīsta prasmes, apgūst jaunas zināšanas, veido attieksmes pret apkārtējo pasauli un mācās pirmos pašregulācijas soļus. Tieši pirmsskolas vecuma posmam adekvātu audzināšanas mērķu izvirzīšana un īstenošana, kas nodrošina bērna darbības motīvu koordināciju, ir pamats pedagoģiskās kvalitātes nodrošināšanai.

Pedagoģiskās mijiedarbības kvalitatīvā nodrošināšanā svarīgs ir pedagoga personības paraugs, viņa rakstura, attieksmes un darbības īpašības, pirmsskolas

izglītības vides attīstoši audzinošā gaisotne, kuru nodrošina pedagoga profesionālisms. Pedagoģiskās mijiedarbības ietekmē veidojas morāles pamatmotīvi, bērna psihi jaunveidojums, kas ietekmē un pārveido viņa uzvedību. Bērns pirmos dzīves iespaidus uztver ar jūtām, un tā veidojas bērna emocionālā būtība, kas nosaka, kādu bērns redzēs šo pasauli un savus tuvākos. Vērtību sistēma, ko bērnam dod vecāki, viņam tuvie cilvēki un pedagogi, ir fundamentāls pamats viņa attīstībai. Pedagoģiskā darba kvalitāte ir pozitīvas audzināšanas un socializācijas garantija. Bērni, kuri jūtas emocionāli droši, iegūst pārliecību par sevi un savām spējām, aktīvi darbojas, pēta, izzina, mācās un prot sadarboties ar citiem.

Rakstā sistematizētā informācija sniedz apstiprinājumu atzinumam, ka tieši pedagoģiskā kvalitāte veido pamatu personības pozitīvai audzināšanai pirmsskolā un neierobežotu potenciālu pedagogu profesionālajā izaugsmē.

Summary

The quality of upbringing process at preschool is the key to child personality development and success in the future. The aim of this article is to actualize the empirical experience of child upbringing problem solving within the context of teaching quality improvement in the preschool. This paper analyzes research findings of different international scientists about the issues of quality evaluation in education, describing empiric dimensions of pedagogical work criteria in Latvia. Pedagogue questioning and interviewing was implemented practically. The questionnaire sample consists of randomly chosen 44 preschool pedagogues from different areas and cities in Latvia (Liepāja, Jelgava, Rīga, Saldus, Ventspils).

Data obtained from questionnaires was compared with interview results. 26 preschool teachers, who took part in questionnaires, were also interviewed. The research results characterize preschool teacher comprehension about the topicality and significance of educational work evaluation as well as reveals activity areas dominating in practice, thus, it allows to judge the educational institution and work quality of the preschool teacher.

Literatūra Bibliography

1. Anspoka, Z. (2009). Pirmsskolas un skolas izglītības pēctecība: problēmas un risinājumi. *Skolotājs*, 4 (76).
2. Bethere, D. (2013). *Visi kopā uz skolu: pārejas posms pirmsskola – pamatskola*. Rīga : RaKa.
3. Erath, P. (2001). *Von der Konzeption zum Qualitätshandbuch. Weiterentwicklung und Qualitätssicherung in der Kita*. München: Don Bosco.
4. Erath, P.& Amberger, C. (2000). *Das Kitamanagement Konzept. Kindertagesstätten auf dem Weg zur optimalen Qualität*. Freiburg, Basel: Herder.
5. Golubina, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
6. Grejs, D. (2001). *Bērni ir no Debesīm: Laimīga bērna audzināšanas principi*. Rīga: Jumava.

7. Harvey, L.& Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 17-39.
8. Honig M.S., Joos M., Schreiber N. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Juventa Verlag Weinheim und München.
9. *Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in der Kindertageseinrichtungen* (2001). Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
10. Laewen, H.J.& Andres, B. (Hrsg.) (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
11. Leu, H.R. & Remsperger, R. (2004). Bildungsarbeit in der Praxis. Beobachtungsverfahren als Ergänzung zu curricularen Vorgaben. In I. Wehrmann (Hrsg.) *Kindergärten und ihre Zukunft* (S. 167-180). Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
12. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Autoru kolektīvs V.Skujiņas vad. Rīga: Zvaigzne ABC.
13. Schäfer, G.E. (Hrsg.) (2004). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz. (2. Aufl.).
14. Tietze, W. (Hrsg.) (1998) *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Alida Samuseviča	Liepaja University Liela st.14, Liepaja, Latvia, LV- 3401 E-mail: lida.samusevica@liepu.lv
-------------------------	---

COMMUNICATION THROUGH PLAY- DEVELOPER OF PRESCHOOLER'S DIALOGUE SPEECH

Komunikācija rotaļā – pirmsskolas vecuma bērnu dialogrunas sekmētāja

Inga Stangaine

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract: *The aim of the nowadays education is the upbringing of a cultural person striving for mutual understanding, dialogue and communication. Along with being a speech form dialogue is also manifesting various behaviours of a person. Participation in a dialogue takes place with the help of the dialogue speech, the acquisition of which is a precondition for successful development of a child and his/her activity. Significant role in the children communication is fulfilled by both linguistic content of the communication (phrases, expressions) and ability to subject linguistic forms to the social background, as at the pre-school age dialogue serves for life and daily communication. Topicality of the problem lays in the fact that traditional teaching process in pre-school is organised mainly as expository monologue, insufficiently using main activity of the child – play. The results acquired within the framework of the research allow concluding that play during the communication with peers ensures speech activities, development of dialogue speech and cooperation with peers.*

Keywords: *communication, dialogue, dialogue speech, play*

Introduction

Ievads

Communication is significant precondition for harmonic development of a child. Already from the birth moment infant is a social being. Child can not learn universal experience or about culture without communicating with other people. Psychologists E. Hoff (Hoff, 2009), L Vygotsky (Выготский, 1997), J Bruner (Брунер, 1987) believe that communication with peers is a foundation for successful child's development and socialisation that are furthered by the language as it is a communication mean. And vice versa – communication is the one that facilitates development of the child's speech.

Speech activity is one of the prerequisites for timely development of child's speech. Speech activity – it is not only speaking, but also listening, perceiving what has been said. Repeated use of language means under varying circumstances (plays, games) allows developing stable and flexible speech skills, acquiring generalisations that are furthering children interest and motivation to speak, establish dialogues.

Dialogue is a school for mother tongue acquisition and child socialisation. Participation in a dialogue takes place with the help of dialogue speech, the acquisition of which is a precondition for successful development of a child and his/her activity when communicating with surrounding people.

The main activity of a child in the pre-school is playing. Play is an integral part of the child's life through which he/she discovers world, expresses own feelings, acquires behaviours, roles, relationships. Play for a child is communication with himself/herself and world. Functions of the play ensure development of a child as a whole (Dodge, Koralek, Pizzolongo, 2002). Therefore it is difficult to overestimate significance of a play in facilitation of child's communication and dialogue speech. Play is the one trough which child acquires mother tongue in context with practical activities, and inaccuracies of his/her speech are not related to unpleasant consequences, as it tends to be in studies (Брунер, 1987).

The topicality of the problem lies in the fact that traditional teaching process in pre-school is organised mainly as expository monologue, insufficiently using play in the development of the dialogue speech. Gaps in the communication skills and speech inactivity obstruct free communication process of children, thus hindering development of speech, thinking and cognition, impeding acquisition of knowledge as well as leaving negative influence on the development of an individual and his/her behavioural habits.

Aim of the research: Study of the pre-schooler's dialogue speech development trough communicating in play.

Research is based on the analysis of theoretical literature, longitudinal observation, data processing with SPSS, analysis and interpretation of research results on communication in play in respect to the development of dialogue speech. The study was conducted in Riga pre-school education establishment X during the time period from 2010 till 2012. Investigation engaged 43 middle-age and older pre-schoolers (aged 4–6). Within the first stage of the research, children dialogue speech skills were found out with the help of findings experiment based on pre-developed criteria. Within the second stage of the study, a formative experiment covered complex of activities for the development of child dialogue speech. At the end of the investigation, children dialogue speech skills were evaluated repeatedly and conclusions made.

Results

Rezultāti

Communication is the exchange of information between or among sides engaged in the contact, by orienting towards partner, his/her behaviour. Information is exchanged verbally and with the help of body movements, gestures (verbal and non-verbal information).

Information exchange, communication process consists of following components:

- addressant (sender) – person that, when contacting with other person or group of persons, gives particular information by asking a question;

- information – facts, thoughts, feelings and beliefs expressed with the help of signs (sound, word, image) that include selection of content, formulation and coding thereof;
- communication channel – type of information exchange – type of contacting ensuring existence of social contacts;
- addressee (receiver) – person to which at the communication moment information is given and that is trying to interpret (decode) it;
- efficiency – effectiveness of the information given by the addressant (formulation of a question or answer) that facilitates mutual understanding, interaction and information exchange, quality of questions and answers by formulating them clearly and understandably so that they are perceived precisely (Kramiņš, 2005; Pļaveniece, Škuškovnika, 2002).

Thus dialogue has important role in the communication process. Dialogue is where speech skills of the child are developed as well as where his/her abilities to plan own communicative behaviour in contact is forming (Казакoвская, 2006: 199). Trough the dialogue, with the help of the dialogue speech – when asking and answering – child is learning to express own thoughts aloud and to discuss them with others. It is process though which child is learning to think and judge, speak with other people, listen to others. When analysing mechanism of understanding in dialogue, the researcher N. Saprigina is breaking down the activities of the addressee into three phases: perception, understanding and effect (Сапрыгина, 2003) (see Fig. 1):

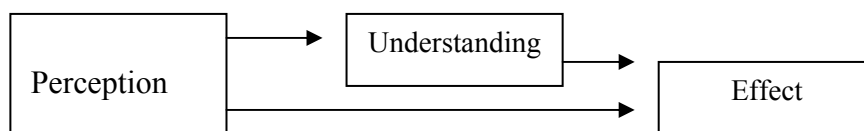


Figure 1 Mechanism of understanding in dialogue (according to N. Saprigina)

1. attēls . Sapratnes mehānisms dialogā (pēc N. Sapriginas)

In order to understand and get along, a person should be able to listen and hear. Ability to listen belongs to the most significant communication skills; sometimes it is even more important than ability to speak. Therefore, in order to listen and hear, understand and get along it is important to listen actively. Active listening externally is characterised by showing interest, participation, readiness to support and willingness to understand communication partner completely. All these features are ensured by the communication in play.

In order to be able to establish dialogue, child should learn all functional values of dialogue as well as rules how to establish dialogue – both speech and social (Бизикова, 2008, 8).

Researchers, when studying development of the pre-schooler dialogue speech within communication process, distinguish following components:

- E. Hoff (Hoff, 2001), when analysing development of child's speech, differentiates pragmatic and socially-linguistic component;
- R. Zimmer (Zimmer, 2010), when studying acquisition of speech through games having movements, devotes notable role to talks and cooperation, emphasizing the speech behaviour;
- O. Bizikova (Бизикова, 2008), when speaking about development of dialogue speech in play, highlights three mutually related tasks: ability to use various dialogues, acquire rules concerning their use and speech etiquette;
- D. Dzinter (Freiberger, Dzintere, Augstkalne, 2009), when researching child communication during play, underlines following components:
 - Discourse. Conversation component – language use; ability to maintain conversation, make word combinations and grammar forms with an aim to create verbal text.
 - Pragmatic component. Understanding of each other with the help of language, ability to listen, hear other, relate speech with particular situation.
 - Socially-linguistic component. Positive world perception, interest towards particular things, phenomena, values, speech culture.

Mentioned studies show that child is willing and able to participate in dialogue if he/she can verbally formulate own needs, thoughts, can speak with other persons, find contact with him/her by expressing own world views and attitudes. During the first years of life the main role is assigned to adult-child communication, whereas later, along with becoming more independent, child gradually distances from adult, and influence from peers is increasing. Child's dialogue with adults and child's dialogue with peers differ. Conversations with adults are more or less calm, adult is trying to speak correctly, is listening to what child is saying, is demonstrating positive example, is emphasizing right and wrong, whereas dialogue with peer often is more saturated, rules and norms are not always observed. Children are characteristic with differing levels of speech and communication skills that sometimes lead to conflicts. Pre-schooler does not understand own inner world, own emotional experiences, intentions, interests, therefore it is difficult for him/her to understand feeling and desires of others. Each child is waiting for positive assessment from peers, whereas he/she does not understand that also peer needs to be praised. At pre-school age it is very difficult to praise, cheer other with the help of encouragement replicas. Child can see only external behaviour of other person: jostles, screams, disturbs, takes away toys etc., and does not understand that each peer is personality with his/her own inner world, interests, desires. It should be mentioned that children are learning ability to concede, come to an agreement, negotiate, and solve conflict in socially acceptable way. The best way how children can acquire these skills is participation in play – the main activity of a child in pre-school.

When analysing children play, it should be noted that word 'play' has not been scientifically substantiated. In Latvian and English, unlike in Russian and German, there are two notions – 'play' and 'game'. Many authors are using the same term to describe various activities, thus some controversies arise (Cook, 2000: 109).

Explanation of the word 'play' is more emphasizing freedom of a child, entertaining character of this activity and creativity. Whereas explanation of the term 'game' underlines the rules used in this activity, spirit of competition and social interaction between the children.

Substantiated definition of a play and game has been developed by the American scientist H. Schwartzman. A free play of children, which is created and initiated by them, H. Schwartzman calls the 'child-structured play'. Team games, board games and other well-structured plays, which are shown to children by adults and which possibly need support from parents or teachers, regard plays (games) structured by adults (Schwartzman, 1985: 11).

The most popular plays at pre-school age are role plays. It is independent activity of a child in which he/she becomes a subject, owner of own activity. Those are plays on household themes (family, shopping), adult work (doctor, driver, farm worker), children life (kindergarten, school, dance coterie), various social life events (Dance and Song Festival, Eurovision Song Contest), TV broadcasts (characters from cartoons and TV series, shows).

Child, when performing a role in a play, gets into various situations that directly or indirectly exercise his/her dialogue speech – child has to be able to continue started dialogue, express clearly, coordinate own answer with the asked question or content of what has been said by the other role, invent new situations. Fulfilment of the role often determines also if child – performer of a role – is interesting play mate for peers, will other children want to let this child joint the common play.

In role plays and later also in dramatic plays dialogues between the children are longer, last longer, and they are more expanded because interest of children is attracted by the role in the play, play story and often also by materials used – toys. Role, story, and materials used are components of the role play structure.

Children communication during a play can be observed in the relationships of two kinds – role relationships and children relationships in reality. Child's behaviour, dialogues in role relationships are related with the behaviour of the particular role – example observed by child in family, society or TV. Child starts to understand that each role has its own rights and obligations. Child indirectly acquires various relationship models and behavioural norms that are furthered by both role relationships and real relationships among children.

Real relationships become apparent in the assignment of roles, conflicts, guidance etc. They are particularly evident at oldest pre-school age, as children are participating in common plays, because they are playing not only next to each other, but also together. Thus in role plays children not only stage imagined

relationships, but also are planning, discussing and coordinating common actions.

Child's ability of adequate communication, capability to express own opinion by asking and answering questions, exchanging ideas, persuading and influencing, giving advises and evaluations allows determining a quality of their communication and dialogue speech skills.

Analysis of the theoretical literature on the development of child's dialogue speech (Hoff, 2009; Казаковская, 2006; Бизикова, 2008) resulted in several criteria characterising the dialogue speech of a child:

1. Ability to use language and speech in various situations;
2. Ability to establish dialogue and react on reported adequately;
3. Ability to use variety of incentive replicas;
4. Communication in a play;

The first three criteria are characterised by features of child's language development – language expansion, ability to express logically and in related manner, speak at a normal pace, use dialogue intonation, to ask, answer, agree or disagree reasonably.

The 4th criterion is characterised by the child's attitude towards the play mate, ability to come to an agreement with the play partner on common activities, ability to solve conflicts, activity in play dialogues.

Evaluation of the child's dialogue speech skills was made with the help of qualitative and quantitative characterisations that meet numerical indicators in point system:

- 4 points – highly expressed indicator, mentioned criterion was observed in child's speech and behaviour always;
- 3 points – sufficiently expressed indicator, can be observed in child's speech and behaviour frequently;
- 2 points – moderately expressed indicator, can be observed in child's speech and behaviour rarely;
- 1 point – poorly expressed indicator, can not be observed in child's speech and behaviour.

Study engaged 43 children aged 4-6. Research data were acquired by observing children cooperation in play, recording dialogues arising between children during time, which in pre-school is devoted to playing. Observation results helped in qualitative and quantitative evaluation of each dialogue speech development indicator (see Table 1).

The mean characterises average points gained in group. In the 1st skill, out of maximally possible 4 points the group acquired on average 2.7, and it is criteria that got the highest evaluation in the group. Median is the value dividing the group into two similar parts, i.e., 50 % or half of the group in the 1st skill have 2.8 points or less and the other half (50 %) – 2.8 points and more. Mode – most common value in the group. The most common evaluation in the 1st skill is 3.0 points.

Table 1

Statistical indicators of skills acquired by experimental group
Eksperimentālās grupas iegūto prasmju statistiskie rādītāji

Statistics	Ability to use language and speech in various situations	Ability to establish dialogue and react on reported adequately	Ability to use variety of incentive replicas	Communication in play
Valid	43	43	43	43
Mean	2.7	2.3	2.3	2.1
Median	2.8	2.3	2.2	2.0
Mode	3	2.5	2.2	1.83

At the age 4-5 children are tended to start using simple and compound sentences that meet the rules of grammar. Still several children have difficulties to formulate their thoughts without repeating syllables and words (39.5 %). This feature is more characteristic for shy, self-conscious or agitated children. Observations show that for children it is easier to formulate the thought in a play, where he/she can feel free.

Research showed that almost 50% of children at the end of the 5th year are not precisely pronouncing all sounds. Children that have pronunciation problems may have also difficulties with communication in play. Sometimes these children are not permitted to join the play, because other children find it difficult to understand him/her.

Analysis of the 2nd and 3rd criterion on pre-school children dialogue speech shows that children are able to establish small dialogues that are related to play activities and in the meantime are helping to develop story of the play. Still observations show that often children dialogues do not have thematic link between the replicas. Children do not express neither positive, nor negative attitude towards the conversation partner replicas. Research showed that children face the greatest difficulties in respect to the skill of dialogue speech covering not interruption of conversation partner, patience towards opinion of the other person. It is particularly characteristic among active, knowing and talkative children. Children yet cannot argumentatively refuse from the incentive of partner without offending play mate. Observations indicate that children are tended to react more tolerantly on the incentive of an adult, still often they ignore undesirable encouragements, by not answering them verbally and also adequate action does not follow.

Children at middle and older pre-school age navigate trough greeting, parting and expression of gratitude sufficiently freely; still incentive replicas as request or apology are used unwillingly.

Statistical data show that 4th criterion (communication in play) received the lowest evaluation. 37% of respondents are rarely expressing their attitude towards the play partners. More detailed analysis of each respondent shows that

reasons behind the adverse treatment of play mate may vary – relationships in family, low self-esteem of a child, disbelief to himself/herself, inability to play together. 16% of children are characteristic with high activity when performing play activities. They can be typified as group leaders. 32% of respondents often form a group of two, thus creating stable union for playing.

When children start common play, communication skills are of a high significance, as it is ability to come to an agreement with a partner on common activities that may be a challenge for a child aged 4–5.

Observations of the children plays indicate that more durable and longer-lasting dialogue is established between two play mates. The more children participate in a play, the shorter dialogues are established.

During the allocation of roles and toys as well as in situations, when aims, motives, activities, and impulses differ, disagreements and conflicts will surely arise. Data of the study show that 14% of children can not solve conflicts. In such cases help of the teacher is necessary, because often communication character and specifics of mutual relationships are determined by the self-confidence of the conflicting child. Teachers should remember that he/she should not avoid the conflict, but solve it.

Formative experiment, conducted with an aim to further development of child's dialogue speech, included complex of various activities for support and stimulation of children plays. In parallel with games and exercises offered by adults, great attention was devoted to role plays and dramatic plays, during which children are exercising language and learning to encourage dialogues.

Process of dialogue speech acquisition was implemented within three stages:

1. child uses pre-developed and learned replicas (reproductive stage);
2. combination of reproductive and productive speech (constructive stage);
3. independent encouragement of dialogue, creative use of acquired skills in a play and daily life (creative stage).

At the end of formative experiment, repeated observation and evaluation of children (43 respondents) dialogue speech skills was carried out.

Evaluation of the dynamics of child's dialogue speech development was based on Student's t criteria for comparison of two independent groups. Results of the findings experiment (1st observation) were compared with the results of the formative experiment (2nd observation). Evaluation of the acquired results shows that respondent skills at the end of formative experiment were higher in all criteria. Results of the t tests indicate statistically significant differences ($\text{sig} < 0.05$) in all criteria (see Table 2).

Acquired results led to the conclusion that in the criteria above there are statistically significant differences between the 1st observation and 2nd observation, generally there are statistically significant differences among all mentioned criteria (last column $\text{sig} < 0.05$). Thus dynamics in the development of child dialogue speech may be characterised as statistically significant.

Table 2

Comparative analysis of children dialogue speech development
Bērnu dialogrunas attīstības salīdzinošā analīze

Criterion	Mean		Std. Deviation	t test value	Sig (2-tailed)
	1 st observation	2 nd observation			
1 st	2.7	3.5	.47 .45	-17.3	0.00
2 nd	2.2	3.2	.41 .39	-15.9	0.00
3 rd	2.5	3.3	.52 .49	-15.3	0.00
4 th	2.0	3.1	.48 .46	-19.6	0.00

With an aim to find out if there is significant correlation between dialogue speech evaluation criteria a correlation analysis was performed. The chosen coefficient was *Pearson correlation* coefficient.

Analysis of the acquired results shows that there is statistically significant correlation almost among all criteria (see Table 3).

Table 3

Correlation analysis
Korelāciju analīze

		Ability to use language and speech in various situations	Ability to establish dialogue and react on reported adequately	Ability to use variety of incentive replicas	Communication in play
Ability to use language and speech in various situations	Pearson Correlat Sig. (2-tailed)	1	.449 ,003	.696 ,000	.442 ,003
Ability to establish dialogue and react on reported adequately	Pearson Correlat Sig. (2-tailed)	.449 ,003	1	.601 ,000	.515 ,000
Ability to use variety of incentive replicas	Pearson Correlat Sig. (2-tailed)	.696 ,000	.601 ,000	1	.655 ,000
Communication in play	Pearson Correlat Sig. (2-tailed)	.442 ,003	.515 ,000	.655 ,000	1

As all coefficients are positive, all correlations are direct. i.e., when values of one characteristic grow also values of other characteristics are increasing and vice versa. Thus, there is a close correlation between the child's dialogue speech skills (ability to establish dialogue, react on reported adequately, ability to use variety of incentive replicas) and children communication in play.

Conclusions *Secinājumi*

Play is the main activity of a pre-schooler. Communication in play ensures child's speech activity by observing natural logics of the speech skill development: starting from borrowing characters from perceptions and dialogue replicas to their use in combination with reproductive and productive speech and creative transition of discovered characters to independent dialogue speech.

Dialogue speech of a pre-schooler is a complex of dialogical skills that are necessary for wholesome participation in a dialogue. With the help of dialogue speech – by asking and answering – child is learning to think and judge, talk with other people and listen to others.

Evaluation of the acquired results indicates that respondent skills at the end of the formative experiment are higher in all criteria used for the assessment of the dialogue speech. Results of the t test show that there are statistically significant differences between the results of the findings experiment and the data of the formative experiment.

Analysis of correlations showed that there is a statistically significant correlation between the child's dialogue speech skills (ability to establish dialogue, react on reported adequately, ability to use variety of incentive replicas) and children communication in play. Thus, communication in play ensures opportunity for child's speech activity, development of dialogue speech and cooperation with peers.

Kopsavilkums *Summary*

Komunikācija ir svarīgs priekšnosacījums bērna harmoniskai, veiksmīgai attīstībai un socializācijai. Komunikācijas procesā svarīga loma ir dialogam. Dialogā pilnveidojas bērna valodas prasmes, kā arī veidojas prasmes plānot savu komunikatīvo uzvedību saskarsmē (Казаковская, 2006,199). Dialogā ar dialogrunas palīdzību – jautājot un atbildot – bērns mācās izteikt savas domas skaļi un apspriest tās ar citiem. Tas ir process, kurā viņš mācās domāt un spriest, sarunāties ar līdzcilvēkiem, uzklaut citus. Visdabiskāk tas notiek bērnu rotaļās, ko H. Schwartzman dēvē par bērnustrukturēto rotaļu (Schwartzman, 1985).

Pētījumā izmantota teorētiskās literatūras analīze, longitūdiālais novērojums, veikta datu apstrāde ar SPSS, analizēti un interpretēti pētījumā iegūtie rezultāti par komunikāciju rotaļā bērnu dialogrunas attīstībai. Pētījumā piedalījās 43 vidējā un

vecākā pirmsskolas vecuma bērni (vecumā no 4-6 gadiem). Pētījuma pirmajā posmā – konstatējošā eksperimentā pēc izstrādātiem kritērijiem tika izziņātas bērnu dialogrunas prasmes. Pētījuma otrajā posmā – veidojošā eksperimentā tika veikts pasākumu komplekss bērnu dialogrunas attīstības veicināšanai. Pētījuma beigās tika veikts atkārtots bērnu dialogrunas prasmju izvērtējums. Iegūtie dati apliecināja, ka respondentu prasmes veidojošā eksperimenta beigās visos dialogrunas novērtēšanas kritērijos ir augstākas. Korelāciju analīze apliecināja, ka pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp bērnu dialogrunas prasmēm (prasme veidot dialogu, adekvāti reaģēt uz ziņojumu, prasme izmanto pamudinājuma repliku dažādību) un bērnu komunikāciju rotaļā. Tātad komunikācija rotaļā nodrošina bērnam iespēju runas aktivitātei, dialogrunas attīstībai un sadarbībai ar vienaudžiem.

Bibliography

Literatūra

1. Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning*. London: Oxford University Press
2. Dodge, D. T., Koralek, D. G., Pizzolongo, P. J. (2002). *Caring for Preschool Children 2e-Volume I*. Dallass: Monarch Books.
3. Freiberga, I., Dzintere, D., Augstkalne, D. (2009). *Bērna valoda jaunradē un rotaļās*. Rīga: SIA Izglītības solī.
4. Hoff, E. (2009). *Language Development, Fourth Edition*. Wadsworth, Cengage Learning.
5. Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga: Turība.
6. Pļaveniece, M., Šuškovnika, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem* Rīga: RAKA.
7. Schwartzman, H. B. (1985). Child-structured Play: a Cross-Cultural Perspective. *Play Interactions*. USA, Publisher Johnson & Johnson Baby.
8. Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Wen: Verlag Herder GmbH, Freiburg in Breisgan.
9. Бизикова, О. А. (2008). *Развитие диалогической речи дошкольников в игре*. Москва: Скрипторий.
10. Брунер, Дж. (1987). Игра, мышление и речь. *Перспективы. Вопросы образования*. №. 1. Москва 73-82 с.
11. Выготский, Л. (1997). *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз.
12. Казаковская, В.В. (2006). *Вопросо-ответные единства в диалоге „Взрослый-ребенок”*. Санкт-Петербург: Наука.
13. Сапрыгина, Н. В. (2003). *Психолингвистика диалога*. Москва: Изд-во "ТЭс".

Inga Stangaine, Mg, paed., lecturer	Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvia E-mail: stangaineinga@inbox.lv Phone: +371 67808122
---	--

EMOCIONĀLAIS KOMPONENTS PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNA GRIBAS ATTĪSTĪBĀ

Emotional Component in the Development of a Pre-schooler's will

Dagnija Vigule

Rīga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract: *The significance of emotions in the formation of the pre-schooler's will should be emphasized, as joy and interest are activating work of the person and increasing activity and action that both are indicators of will. Limitations in the child's performance, assigning him/her a passive role, and damping of the pre-schooler's initiative leads to the loss of a joy and in the meantime the development of will is hindered. The aim of study – theoretical and empirical research of the significance of emotional component in the development of pre-schooler's will.*

Keywords: *development of will, interest, joy, pre-schooler*

Introduction

Ievads

As time flows science and technologies are developing and values are modified; thus also the aim of the upbringing, that always has been determined by the perceptions dominating in the society, changes (Cole, 1988). The topical aim of the self-development, which is emphasizing idea about self-realization in society with the help of independent thinking and reasoning (Gudjon, 1998), to some extent meets the upbringing ideal of the pedagogue from independent Latvia – well-educated, spiritually rich, active and ethic personality. Significant role in the upbringing ideals is assigned also to the fostering of will as one the main education tasks (Dēķens, 1921: 30). Development of the will is formation of harmonic, well-balanced and strong personality that has wisdom, clarity of mind, personality that is continuously striving for virtuous and good. The foundation of the personality is active and good, personal-values-driven, persistent will; without the will person does not have individuality or social values (Birkerts, 1923; Dāle, 1944). Will is the ability of the person to regulate own actions, behaviour and activities consciously and purposefully to achieve the targets set.

All activities of a pre-schooler are accompanied by the emotional mood; any emotions have motivating function and they may be considered to be “origin of the willpower” (Birkerts, 1923: 334) that “gives particular form and type to the (child's) psyche” (Štāls, 1929: 31). Positive emotions (joy, interest) are activating work of the person and increasing activity, while negative emotions are forcing person to be passive and do not develop his/her human nature (Ness, Ingvars, 2001: 87). Under the influence of negative feelings person's ability to feel the surrounding world reduces or is blocked at all, whereas joy encourages person to be active, learn new skills, discover, study, increases self-confidence,

gives satisfaction, promotes physical and mental wellbeing, wellness of the child, and is the main element in the development of will (Наторп, 1911: 153). Successes and joy for the achieved are the preconditions necessary for any activity of a child, therefore joy, unlike other basic emotions (fear, anger), should not be controlled, but facilitated, developed (Лафренье, 2004).

Aim, methods and materials *Pētījuma mērķis, metodes un materiāli*

The aim of the research is theoretical and empirical study of the emotional component in the development of the pre-schooler's will. Within the framework of the issue the drawings of children aged 5–7 and attending various pre-school education institutions were analysed. Totally research engaged 253 children (124 girls and 129 boys). Children pictures were analysed basing on theoretically pre-developed, substantiated indicators (Смирнова, Медведева, 2004; Венгер, 2007) and with the help of analytically-statistic methods (IBM SPSS Statistics 19). Theoretical background of the research is findings of Latvian and international pedagogues and psychologists on interrelations between the emotions and will serving as a base of the pre-schooler's conscious activities.

Results *Pētījuma rezultāti*

When investigating emotional mood and stability of the pre-schooler children were asked to draw their favourite toy (daily object), as motivated activity arises when joy and interest meets. Children drawings are one of the “thousand languages” (Mukherji, Albon, 2010: 173) with the help of which child shows his/her inner world, experience and emotions. When drawing a particular object, child accidentally, or sometimes knowingly, is expressing also his/her attitude, because picture is encrypted message about the emotional experiences of the pre-schooler.

To increase the objectivity of the research and to verify the study results analysis of the children drawings was carried out in line with the theoretically pre-developed, substantiated indicators (Смирнова, Медведева, 2004; Венгер, 2007). Within the analysis of children pictures particular attention was given to:

- 1) colour gamut used in the drawing;
- 2) details supplementing the drawing, e.g., character mimics;
- 3) story of the drawing.

Warm colour gamut, bright colours as well as happy, smiling face indicates good emotional mood of the child. Drawing story that is showing happy events or supplementing details like flowers, clouds, or birds usually are indicators of positive emotions. Whereas drawing in black and white, clear drawing outline,

sharp lines, teeth, canines, nails, horns and fists mean alienation, negative emotions and negative attitude. Also weapons (pistols, swords, sticks) and drawing story showing fight are telling about aggressive behaviour (Смирнова, Медведева, 2004: 28; Венгер, 2007: 151).

Aggression reflected in the children drawings may tell about child's fatigue, fear, worries that arise when control over the surrounding events is lost and there are some obstructions in the emotional – will – sphere. Inattention to child, his/her interests, severity and punishments are making child nervous and militant. Aggressive behaviour can be observed also if there is a “stock of hopeless rage” (Erikson, 1998: 61), child can not implement the idea, finish started activity and he/she has to unconditionally obey adult, do what has been told without seeing the point of the offered action, thus child's will is offended. In childhood, during the formation or development of will, it is important to avoid unconditional obedience to external regulation. Obedience that is based on fear to be punished or hope to be rewarded does not facilitate development of will features. Child, who is thought to obey authority orders and opinion without objections and explanations, later also will expect and require the same obedience, because aggression is manifestation of the authoritarianism as inclination of the personality.

When analysing children drawings, particular attention was devoted to the child's story about the picture. Feeling of freedom and ability to act in line with the intention are reflected also in child's story when making comments on own work. Analysis of the children comments show that 129 pre-schoolers only named what has been drawn, while 81 pre-schoolers commented own work and explained why this toy is his/her favourite and what he/she likes to do with it. Boys were telling about their drawings more and more willingly (69 boys), as compared to girls (52 girls).

When drawing the favourite toy 76 girls and 97 boys draw only the toy, pictures were not supplemented, whereas 48 girls and 32 boys chose to add also other objects to their drawings (see Table 1).

1. tabula

Bērnu zīmējumu izvērtējums
Assessment of children drawings

	Only toy is shown in the drawing	Drawing is supplemented with other elements
Boys	75.19 %	24.81 %
Girls	61.29 %	38.71 %

In drawings depicting only single toy 43 (56.58%) girls and 65 (67.01%) boys were using warm colours, pictures were supplemented with flowers, sun, toys were drawn with smiling, happy faces (see Table 2). Also children comments indicate that *toy is beautiful, sweet, tender and there is no place you can go without it.*

Zīmēto rotālietu izvērtējums
Assessment of drawn toys

	Only toy is shown in the drawing	
	Toy is drawn with warm colours, supplemented with flowers, sun etc, face is happy and smiling	Toy is drawn in black and white, with dark, pale colours, aggressive details – teeth, canines, fists etc.
Boys (97)	67.01 %	32.99 %
Girls (76)	56.58 %	38.42 %

Black and white pictures and not coloured outline, aggressive details were observed in pictures of 33 (38.42%) girls and 32 (32.99%) boys. Small and inexpressive drawing, sharp lines, polylines, sad face of the toy all are the main characteristics seen in girl pictures.

In its turn, toys in boy drawings have hands in fists, obvious nails in animal paws, sharp crocodile teeth, horns, only weapons are depicted, tank. In seven drawings made by boys there are toys holding guns. Knights have swords, Tarzan – spear, soldiers and penguin have pistols. When drawing robots or various cartoon characters (Batmen, Transformer) boys have chosen cold, dark colours, drawing includes also dark and sharp lines, polylines. Police cars are drawn with working signal lights.

When analysing supplemented drawings of children (48 girls and 32 boys) it can be seen that girls (81.25%) and boys (59.38 %) with the help of warm colours have added flowers, hearts, sun, clouds, trees, birds, butterflies to their pictures or those are drawings with plot or storey (small dog is sitting next to the doll, rabbit is holding a carrot) (see Table 3).

Papildināto zīmējumu izvērtējums
Assessment of supplemented drawings

	Drawing is supplemented with other elements	
	Toy is drawn with warm colours, child has depicted happy event	Toy is drawn in black and white, with dark, pale colours, aggressive story
Boys (32)	59.38 %	40.62 %
Girls (48)	81.25 %	18.75 %

In eleven (22.92%) pictures drawn by girls there is explicit and clear, happy story – Lumpy the heffalump together with friends (Vinnie the Pooh, Piglet and Roo) are going to birthday party (girl aged 6); Carlson is celebrating birthday and several children have come to greet him (girl aged 5). Only three (9.38%) boys have drawn pictures with story showing happy event.

Drawings of nine (18.75%) girls are in black and white, characters have not been coloured, toys have sad faces, there are sharp lines and polylines. In three pictures the dominating colours are from the cold gamut. A six-year-old girl when commenting her picture said that she meets the dog living in her bad only in summers. In drawings of 13 boys (40.63%) there are details and plots characterising aggressive behaviour – cartoon characters Ninja Turtles are fighting with swords, Spiderman is throwing nets. Soldiers in black and white with angry faces and weapons are shooting to each other, *helicopter is dropping bombs* (boy aged 6), *black dragon is spiting fire* (boy aged 7). *Vikings are defending good ones and fighting with pirates, Vikings have lights at the back part of the ship, while in front – mermaid and minute gun* (boy aged 6). Vikings in this drawing are in black and white and minute gun is black. Child may have a trend to choose hateful characters if in the surrounding environment he/she has negative emotions (fear, anger).

The fact that in pictures of 34.39% children there are colours, lines and details indicating negative emotions and negative attitude shows that in pedagogical process more attention should be devoted to positive emotions, spontaneous joy in the attitude towards the child and his/her actions. Satisfied and happy child is self-conscious, active, interested in new things, may accomplish tasks better and reach his/her goals.

Analysis of the theoretical literature shows that already starting from 20-ties and 30-ties of the 20th century works of Latvian pedagogues are emphasizing issue on the importance of positive emotions in the person's life. Too less attention in the upbringing is given to the active joy that is “movement towards and not standing still at achievements” (Dauge, 1912: 69). Very strong limitation of the child's activity, own actions, making him an observer, not encouraging his/her initiative leads to the loss of the possibility to feel joy and in the meantime the development of will is hindered. Presence of the positive emotions facilitates the development of will, as “if our lives are lived in line with our will, we have the joy of will” (Students, 1998, 198).

Also our scientists (Goleman, 1995; Изард, 1999) are underlining the issue on the role of positive emotions in the development of a personality, saying that until the 80-ties of the 19th century in psychology the role of emotions in person's life is ignored, in scientific psychology they have surprisingly humble place (Изард, 1999). Thus modern society has stereotypes when looking to the person, as giftedness and talents are regarded only from the intellectual point of view, nevertheless person may not only think talented, but also feel talented.

World of emotions and feelings is significant for psychological, mental and moral development of the person, as formation of the person's value system and moral character are closely related to the emotions. Mind, when choosing a target, is seeking means to reach it and participates in the implementation of the aim, still main role in the decision-making, choice of activities, achievement of the goal is fulfilled by emotions and not mind judgements (Schutz, 1967;

Goleman, 1995; Изард, 1999). Interaction between the joy and interest is a base of every conscious action (Изард, 1999: 135), readiness for particular activities (Лафренье, 2004: 244). Positive emotions are one of the best means of motivation, as they:

- hinder negative emotions;
- promote expends of positive energy;
- prepare for any, even the hardest, task;
- pushes to achieve as various aims as possible (Goleman, 1995).

One of the main tasks to be accomplished by the pre-school teacher is to acknowledge and develop natural sense of joy in child that is “nothing more than an action” (Štāls, 1929: 56) and is “the real nature of child” (Dauge, 1925: 100). Moreover, pre-schooler has a natural need for joy and happiness. Child is willing to satisfy the necessity for fun as an active creator of happy emotions and not as an observed of joy. Fun is arising when knowing something new, acquiring new skills and knowledge, recognising own abilities (Schutz, 1967, 15). It comes spontaneously, when person (child) meets himself/herself and the world, when good physical condition is accompanied by pleasant external impression that is arising interest.

Interest is based on needs; they are rising interest and maintaining it. Interest is characterising child’s activity since the first day of his/her life and no development can take place without it, because it has great motivating power. No skills can be acquired without interest and no information acquired form the world as well as no relationships with other people can be formed (Лафренье, 2000, 93). Interest is a foundation of every activity, driver of the child’s development, which Ed.Pētersons (1931) defines as long-lasting joy. This long-lasting joy may exist only if it is accompanied by the activity of will. The interest initially related with feelings gradually becomes an activity of will that in the meantime facilitates and disciplines child’s will. If from the motives point of view the activity takes place successfully, the positive emotions are arising, while if unsuccessfully – negative. Positive emotions are favourable precondition for the development of child’s will, whereas negative are hindering formation and development of child’s will features. Because of the mentioned reasons adults are trying to guard child from the negative emotions and are striving to maintain child’s positive emotions with activities and plays strengthening them.

Conclusions

Secinājumi

Within the framework of the research it was concluded that both are important theoretical insight into the problem and implementation of the theoretical findings in pedagogical work at pre-school. Joy and interest are the best

motivation, favourable preconditions for the development of child's will. Analysis of the children drawings shows that in the practical upbringing:

- natural sense of joy arising along with the recognition of own abilities in a work significant for oneself should be supported;
- child's interest, which is characterising activity and encouraging will, driving further development of the personality, should be facilitated.

Kopsavilkums *Summary*

Šobrīd aktuālo pašattīstības mērķis, kas akcentē domu par personības pašrealizāciju sabiedrībā ar patstāvīgas domāšanas un spriestspējas prasmes palīdzību (Gudjons, 1998), iespējams sasniegt pievēršot uzmanību gribas audzināšanai. Personības pamatu veido darbīgā un labā, uz personīgām vērtībām virzītā, neatlaidīgā griba, bez gribas cilvēkam nav ne individuālas, ne sociālas vērtības (Birkerts, 1923; Dāle, 1944). Griba ir cilvēka spēja apzināti un mērķtiecīgi regulēt savu rīcību, uzvedību un darbību izvirzīto mērķu sasniegšanai. Gribas audzināšana ir harmoniskas, līdzsvarotas, spēcīgas personības veidošanās, kurai piemīt gudrība, prāta skaidrība, kura nepārtraukti tiecas pēc tikumiskā, labā.

Visas pirmsskolēna darbības pavada emocionāls noskaņojums, jebkuras emocijas pilda motivējošu funkciju, un tās var uzskatīt par „gribas spēka pirmavotu” (Birkerts, 1923: 334). Prāts, izvēloties mērķi, meklē līdzekļus tā sasniegšanai un piedalās mērķa realizācijā, tomēr galvenā loma lēmumu pieņemšanā, darbību izvēlē, mērķa realizācijā ir emocijām, nevis prāta spriedumiem (Schutz, 1967; Goulmens, 1995; Изард, 1999). Pozitīvās emocijas aktivizē cilvēka dabu, rosina darboties, apgūt jaunas prasmes, izzināt, veikt atklājumus, rada pārliecību par sevi, sniedz apmierinājumu, veicina bērna fizisko un psihisko labklājību, labsajūtu. Prieka un intereses mijiedarbība ir pamats jebkurai apzinīgai darbībai (Изард, 1999,135), gatavība noteiktām darbībām (Лафренье, 2000, 244).

Atrodoties negatīvo jūtu iespaidā, samazinās vai pat vispār tiek bloķēta cilvēka spēja sajūst pasauli, jo negatīvās emocijas padara cilvēka dabu pasīvu (Ness, Ingvars, 2001: 87). Var teikt, ka pozitīvas emocijas ir labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas attīstībai, jo, ja „mūsu dzīve norit saskaņā ar mūsu gribu, tad mūsos ir dzīves prieks” (Students, 1998: 198), bet negatīvās kavē bērna gribas īpašību veidošanos un attīstību.

Izzinot pirmsskolēnu emocionālo noskaņojumu, stabilitāti, jo motivēta darbība rodas, satiekoties prieka un intereses emocijām, bērni tika lūgti uzzīmēt savu mīļāko rotaļlietu (ikdienas objektu), ar kuru viņi vislabprātāk spēlējas. Bērnu zīmējumi atklāj, parāda bērna iekšējo pasauli, pieredzi un pārdzīvojumus. Zīmējot kādu objektu, bērns nejauši, bet citreiz apzināti, pauž arī savu attieksmi, jo zīmējums ir šifrēts vēstījums par to, ko bērns pārdzīvo. Lai paaugstina pētījuma objektivitāti un verificētu pētījuma rezultātus, bērnu zīmējumu analīze tika veikta, sekojot, teorētiski izstrādātiem, pamatotiem rādītājiem.

Tas, ka 34,39% bērnu zīmējumos atrodamas krāsas, līnijas, detaļas, kas vēsta par negatīvo emociju klātbūtni un noraidošu attieksmi, liecina, ka pedagoģiskajā procesā lielāka uzmanība veltāma pozitīvajām emocijām, spontānam priekam attieksmē pret

bērnu, viņa darbībām. Apmierināts un priecīgs bērns ir pārliecināts par sevi, darbīgs, ieinteresēts jaunajā, daudz labāk var paveikt izvirzītos uzdevumus, sasniegt savus mērķus.

Pētījuma gaitā secināts, ka svarīga ir gan teorētiska problēmas izpratne, gan teorētisko atziņu īstenošana pedagoģiskā darbā pirmsskolā. Prieks un interese ir labākais motivācijas veids, labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas attīstībai. Audzināšanas praksē:

- atbalstāma pirmsskolēna dabiskā prieka izjūta, kas rodas līdz ar savu iespēju apzināšanos sev nozīmīgā darbībā;
- sekmējama interese, kas raksturo gan bērna darbīgumu, gan rosina gribu, virza personības tālāku attīstību.

Literatūra Bibliography

1. Birkerts, P. (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava: L.Neimaņa izdevniecība.
2. Cole, G.A. (1988). *Personnel Management: Theory and Practice*, 2nd ed. London: D.P.Publications LTD.
3. Dāle, P. (1944). *Vērojumi un pārdomas*. Rīga: Ā. Ūdra apgāds.
4. Dauge, P. (1912). *Dzīves apnikums un dzīves prieks*. Valka: J.Rauskas apgāds.
5. Dauge, A. (1925). *Māksla un audzināšanu* Rakstu virkne. Rīga: Valters un Rapa.
6. Dēķens, K. (1921). *Agrā bērnība*. Rīga: Kultūras balss.
7. Eriksons, H.E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
8. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. USA: Bantam Book.
9. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. McNeal, J.U. (1999) *The Kids Market-Myths and Realities*. USA: Paramount Market Publishing.
11. Mukherji, P. Albon, D. (2010). *Research Methods in Early Childhood*. SAGE.
12. Ness, Ā., Ingvars, P. (2000). *Dzīves filozofija*. Rīga: Norden AB.
13. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: Gulbis.
14. Schutz W. (1967). *Joy: Expanding human awareness*. New York, Grove Press.
15. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā psiholoģija II daļa*. Rīga: RaKa.
16. Štāls, M. (1929). *Audzināšana ģimenē un skolā*. Rīga: Zemnieku Domas.
17. Венгер, А.Л. (2007). *Психологические рисуночные тесты*. Москва: Владос – пресс.
18. Изард, Э. К. (1999). *Психология эмоций*. СПб: Питер, 460 с.
19. Лафренье, П. (2004). *Эмоциональное развитие детей и подростков*. СПб: Прайм – Еврознак.
20. Наторп, П. (1911). *Социальная педагогика*. Санкт - Петербург: Типография Акц. О-ва.
21. Смирнова, Е.О., Медведева, Е.А. (2004). Любимые герои современных дошкольников и их формирование толерантности и моральной саморегуляции. *Толерантность в подростковой и молодежной среде*. Москва: 9 - 49 с.

Dagnija Vigule	Riga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.līnija 1, Riga, Latvia, LV-1083 E-mail: dagnijavigule@inbox.lv Te.: +371 29134066
-----------------------	---

SOCIALISATION IN THE FAMILY AND FORMATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S CONCEPT OF THE PARENT'S IMAGE

Socializācija ģimenē un pirmsskolas vecuma bērnu priekšstatu veidošanās par vecāku tēlu

Blāzma Vikmane
Liepāja University

Abstract. *“Family National Policy Guidelines for 2011-2017 year” underlined that the concept of family is taking shape since birth and will continue in the following years. So the family as primary child's socialization institution has a major role to play in the first picture of the parental pattern formation. It is so important, that the family would facilitate development of concepts of the family model complying with standards in society and would facilitate getting ready for the role of a good father or mother. Children in their games shown as parents educating them: both positive and negative. Unfortunately, as the surveyed preschool teachers mention, quite often children depict their parents as smokers, drunkards and always quarrelling.*

Aim of the research: *to characterise formation of the concept of the family model under the impact of primary socialisation and the role of preschool children in depicting the parents' images in the game The Family.*

Key words: *child, family, game, parents, socialisation.*

Socialisation aspects of sex roles in different theories

Socialisation as a purposeful activity of personal life (basing on interests and needs adequately perceived and followed by society) helps the child get involved into society, form concepts, acquire knowledge, skills, norms, values, style of behaviour and social roles needed for life. Therefore, it is so important, that the family, as the child's primary socialiser since early childhood, would facilitate development of adequate concepts of the family model complying with standards in society and would facilitate getting ready for the role of a good family member, of good father or mother in future. This socialisation aspect raises a question about learning sex roles.

Formation of sex identity and learning of sex roles starts already at preschool age, when the child psychologically starts to identify their belongingness to a certain sex, forms appropriate behaviour patterns by imitating their father, mother, brothers, sisters, peers, surrounding people, images of family members depicted in literary pieces or mass media.

Unfortunately, not in all families the child can acquire gender-appropriate behaviour models, because the child grows in a one-parent family or the family in which there are no siblings (brothers and sisters). Also in preschool education establishments and schools there prevails spirit of feminism. Consequently, the socialisation process becomes one-sided, incomplete acquisition of sex roles not

only for boys, but also for girls. Mothers and teachers not only demonstrate feminine behaviour models or values, but also attitudes. It becomes particularly evident in upbringing – girls are perceived more positively, but boys feel disapproval because of atypical forms of behaviour for women – inability to behave in a peaceful and calm way.

As it is known, preschool age is a sensitive period of acquiring fundamental values of life, for formation of concepts about the family model. According to A. Adler, the child creates the ideal image of his life already before the age of 5. This image is embodied in games, in which he presents family models known to him and imitates mutual relationships among family members. Parents' model, imitation of their behaviour models is one of the most important factors in learning sex roles; however, neither the parents nor the teachers do pay attention to learning typical sex roles for their future. And this is not a question of sexual aspects.

Quite often, in upbringing process learning of sex roles by preschool or even primary school children is considered as premature or insignificant, due to the fear to “sexualise“ it, yet such *asexual pedagogy* (Репина, 2004; Араканцева, 2006) to a great extent is a cause of the family instability. Insufficiently adopted male and female social roles in the family is the cause of a lot of conflicts, declining birth-rate, weakening of the educational pedagogical potential and even of family breakdown, simultaneously creating preconditions for recurrence of similar problems for coming generations in increasing progression.

It should be noted that nowadays the traditional distribution of sex roles has changed: the woman – the upbringing of children and housewife but the man – the bread-earner and the guard of the family. The modern woman is economically independent and socially active, therefore also the perception of the man's role in the family changes. Modern men are increasingly more involved in child-rearing and sharing the household chores; however, they have not become stable traditions with emotionally convincing behaviour models, which would serve children as positive samples to imitate, especially for boys, in their learning sex roles. As recent studies show (Paulsen, 2011), a new generation of fathers has grown up. In Western European countries two thirds of men are actively involved in child-rearing process since their very birth, and it is good for children. These men consider becoming a father as a good opportunity for their further development, for overcoming their selfishness and that helps them grow fonder of home life. As researches show, focusing on upbringing children and the family life causes changes also in the man's biological body – they become more androgynous, owing to hormonal changes. Men's, who actively participate in childbirth preparatory courses, testosterone level decreases even by one third and the oestrogen level increases. Due to these changes men become more emotional, acquire the ability to care for the child, his wife and the family as a whole – to become concerned and caring fathers (Paulsena, 2011: 54).

Consequently, the present interpretation of the sex role does not any longer correspond to the notions expressed in Z. Freud's psychoanalytical theory about the man as an active, aggressive, logic and decisive person, motivated to compete, and express their creativity outside their family, but the woman as a passive, irresolute and submissive housewife, who lacks logical thinking and other skills required of a socially active being. In this theory too much attention is devoted to sexual instincts and needs, the child's fixation on his bodily zones (oral stage, anal stage, and phallic stage), Oedipus and Elektra complexes and their solutions: identification with their parents' sex and jealousy. Let us remember that Z. Freud's ideas are based on studies of adult psychopaths. As T. Repina (Репина, 2004) points out, Oedipus and Elektra complexes are not observed in all cultures, and they should not be considered to be universal. Besides, at preschool age, children's erotic feelings have not awoken as yet, so much more attention should be given to the social factors in the process of acquisition of sex roles by the child (Репина, 2003: 40).

Although psychoanalytical theory also pays some attention to the child's social environment (the family) and the role of the child's early experience in relations with the parents in further development of his personality, still, taken as a whole, formation of the child's sex role is treated as self-development, based on biological needs.

The focus of attention in social learning or social behaviourism theory is on the impact of social environment in the child's sex roles socialisation. The key idea of this theory is based on the view that the child learns through his own experience: imitating, modelling, identifying himself with the parents, not only with the parent of his own sex, but also with the opposite sex parent as well as with bothers, sisters and other family members. Sex role imitation model may have a generalised character. As pointed out by representatives of this theory, in the social learning process adults' (parents') emotional reinforcements in the form of punishments and praises are significant, which also affects formation of sex roles. For example, threats not to love the child in case of behaviour inappropriate to his sex.

The role of the cognitive process is updated in cognitive development theory (Kohlberg, 1966). Adults are an information source for the child: but formation of the sex role stereotype is affected by the child's cognitive development level – in intellectually more developed children it is more rapid. This theory puts forward the idea about the stage-like character of sex roles, in which three stages can be distinguished:

1. Indifferent perception of the sex role.
2. Polarisation and stereotyping of the sex role or conventional (routine) stage.
3. Dynamic development of sex role.

As L. Kohlberg (Kohlberg, 1966) points out, first of all self-categorisation occurs: the child around the age of five understands that his/her sex (boy, girl) is not transient. Then positive emotional perception of his/her sex and learning of

typical behaviour models begin, where both identification and differentiation take place – culture-specific sexual behaviour standards become moral laws for the child at the age between five and eight. The preschool child fills the first stage in their cognitive development and moves to the second stage (Kohlberg, 1966).

T. Repina (Репина, 2004) writes that socialisation of the child's sex role is also focused on in the new sex psychology or social expectations theory (Репина, 2003). In the child's socialisation of the sex role, according to J. Stockard and M. Johnson (Stockard, Johnson, 1985), three interrelated components can be distinguished: cognition, emotions and behaviour (Stockard, 1985). Cognition is related to formation of their awareness of their sex and to formation of relevant behaviour. Emotions contribute to learning of sex-related behaviour models, sphere of values orientation, needs and motives, which in their turn are affected by stereotypes, social expectations, factors of the closest social environment etc. prevailing in society. Consequently, learning of sex-typical behaviour models are based on concepts identified and emotionally intensified in the cognitive process. (Preschool age, as mentioned above, in this respect is particularly sensitive. B.V.)

Representatives of this theory emphasise that the child's biological sex can only support social (psychological) sex formation, which is affected by stereotypes and social expectations in the particular society. As an example the depiction of traditional male and female social roles in textbooks can be mentioned, which continue to maintain the established stereotypes in society.

Sex socialisation of preschool children

Child's acquisition of sex roles is a lengthy process. Psychic awareness of his/her sex becomes evident in the child already in the second year of life and strengthens in the third year when most children unmistakably and convincingly call themselves a boy or girl. It should be noted that children notice sex differences already in the first year of the life. Basing on the ideas of the new sex psychology or social expectations theory, T. Repina writes that development of *psychic sex* (Репина, 2004) begins with the acquisition of language and continues throughout the preschool period in improvement of one's own "Ego". Within this process three stages can be differentiated:

1. Identification of their sex by watching the people around – both adult men and women and children – boys and girls as well.
2. Concept about formation of the most appropriate behaviour models for the sex.
3. Learning of the most appropriate behaviour models for the sex.

The second and the third stage can exist simultaneously (Репина, 2003, 63).

Likewise, also T. Arakanceva (Араканцева, 2006) describes several theories that explain formation of sex identity sex roles:

1. Identification theory.
2. Sex type-approval theory.
3. Self-categorisation theory.
4. Sex scheme theory (Араканцева, 2006:13-14).

These theories are complementary and relate to the three stages of learning psychic sex role described by T. Repina. Already at the age five-six the child begins to make judgments as to what kind of father or mother he/she will make, but in subsequent years accumulates knowledge, learns to think, behave, dress according to their sex, acquires mother's and father's communication models both from their own and the families of their peers from (Vikmane, 2009: 215).

At preschool age formation of sex roles standard takes on the meaning of acquisition of moral laws – a great number of boys consider that involvement into girls' games is not decent for them, but girls condemn boys' loud and enthusiastic movement games containing also aggression elements. Under the impact of formation of the notion of the most appropriate behaviour model for their sex children at the age from three, four and even until the age of six and seven mostly play together in the same-sex groups. Consequently, there arise certain difficulties in organisation and process of the role play *The Family* for both genders.

In the child's sex socialisation the family, its cultural environment traditions and other factors play a great role. Similar to above mentioned S. Paulsen (Paulsen, 2011), also T. Arakanceva (Араканцева, 2006), emphasises the idea that in today's society both parents' role becomes more valuable in society, which contributes to sex socialisation of the young generation and helps to learn the important father's and mother's role (Paulsena, 2011: 55; Араканцева, 2006: 20).

Equally important is mutual parental relationship model, sharing household chores, attitude towards the child and methods used in upbringing. If the parents' attitude to the child bears a negative character, the child develops low self-esteem and dependence on the surrounding peers. If the parents put forward strict and increased demands to the child, he becomes aggressive, disobedient or on the contrary – shy and lacks enterprise.

One of the problems of contemporary society is the desire of the modern masculinised woman to reduce the father's masculine role in the family, trying to fulfil the socialising role of both parents (father, mother). Such a tendency maintains dialectical spiralling development not quite in the desired direction: one-member or masculinised families – learning the family model of the ruling woman (Vikmane, 2009: 216).

Many psychologists, in search of personality development issues at an early age in their parents' families, draw attention to the fact that humans have an unconscious tendency to replicate their parents' family model. The emotional needs unsolved in the childhood interfere with the adult life and make to search for such a partner, who would seemingly help to solve the long-standing

problems. In this way, according to V. Celuiko (Целуйко, 2004), *neurotic families* are created in which partners create inexperienced, unresolved situations in childhood, but are unable to resolve them. In such situations most often conflicts between spouses begin (Целуйко, 2004).

Regardless of the type of the family where the child's sex socialisation takes place, there exist regularities indicated by V. Druzinin (Дружинин, 2005):

1. Children perceive and watch mutual relationship model between parents.
2. Children play the roles of father and mother with their brothers and sisters.
3. Based on the similarity with their parents' family model, they choose a spouse and form a family, /reproducing the parents' family model (Дружинин, 2005: 15).

As V. Druzinin (Дружинин, 2005) points out, implementation of this scenario is possible in families with several children and it is important to have opposite-sex children. Unfortunately, a large number of families in Latvia raise one child or two children of the same sex. Therefore, the significance of the role play *The Family* in preschool establishments or children's play-groups is topical.

Practical study of formation of the parents' image through the role play *The Family*

In order to clarify the empiric experience of teachers working in preschool establishments – ideas derived from everyday observations of children's involvement into the role play *The Family*, a questionnaire methodology was used. 156 teachers from several Liepāja preschool education establishments with length of service from less than a year to 39 years, working with children in the age bracket 1.2 - 6-7 years were questioned; their participation was anonymous on a voluntary basis. This to some extent influenced the obtained data, because role plays are not typical for the youngest children as yet.

In response to the question how often children engage in the role play *The Family*, 94 respondents (60%) answer that this occurs almost every day, but 50 respondents (32%) indicate, that children practice the game every day. Only 6 respondents (4%) believe it occurs only once a week. Only 2 teachers consider (1%) that it is less than once a week, but 4 teachers (3%), consider that it is difficult to answer the question. (see Figure 1)

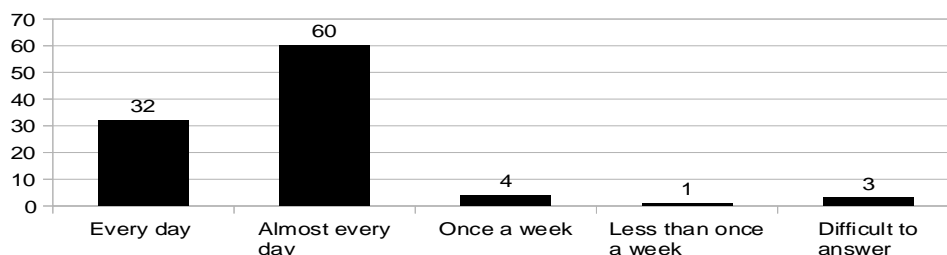


Figure 1 Frequency of choosing the role play Family (%)
1. attēls Lomu rotaļas "Ģimene" izvēles biežums (%)

Preschool education teachers' responses confirm the significance of the role play *The Family* in children's life. The respondents (almost 100%) point out that this game is organised mainly by girls and more girls than boys are involved into it. The roles reproduced most often are: mother, child/children, father and domestic animals – the dog and the cat. Sometimes also roles of grandmothers, grandfathers and other relatives, of neighbours, friends – boys or girls - are included. It is the girls who present their roles with more confidence, even with some creativity, but with boys (in case they get involved) an expressed monotony of roles is observed, even confusion and ignorance what to do. There are cases when boys refuse from their roles and withdraw from the game. Boys are more willing to take the role of a younger brother or animal than that of the father's. As the respondents mention, in this game girls sometimes perform the role of the father or another person of the opposite sex, but boys assume the role of the opposite sex (mother, sister) very rarely and unwillingly. Girls usually dominate, even with a tendency to command, but boys submit to their orders.

The content of the role play *The Family* is rather traditional – the things children have observed in their families. Girls cook meals, lay the table and invite others to have a meal, celebrate birthdays, nurse the baby or take him/her to the doctor etc. Girls often play a very busy, hard-working mother, who has little time or a spoilt, capricious daughter. The following relations model can also be observed: mother – housewife, daughter – her assistant. Girls often show care: wipe the baby's nose, huddle him, if something has happened, bathe someone or take care about domestic pets – feed them or take for a walk. Frequently this game goes beyond the family boundaries and continues at the hairdresser's, a café or outpatient clinic. Children not only invite guests to them, but also go to see their friends. After holidays children quite often play out their holiday experiences. When reproducing mothers or fathers, children quite often speak on cell phones and tell their "children" not to interfere with their conversation. The boys taking the father's role are usually drivers and drive their mother to the nursery and the mother and the child to the nursery or the shop. They also push prams or trolleys in the supermarket or shopping carts in the supermarket. As the respondents point out, it is more important for boys it is more important to drive than get involved into the game.

In response to the question whether also imitation of unfavourable everyday situations can be observed, 27 respondents (17%) indicate that *quite often*, 96 (62%) respondents chose the answer *sometimes*. 28 respondents (19%) consider that such situations are not reproduced, but 4 respondents (3%) find it *difficult to answer* the question. Only one respondent (less than 1%) chose the version for the answer *regularly* (see figure 2).

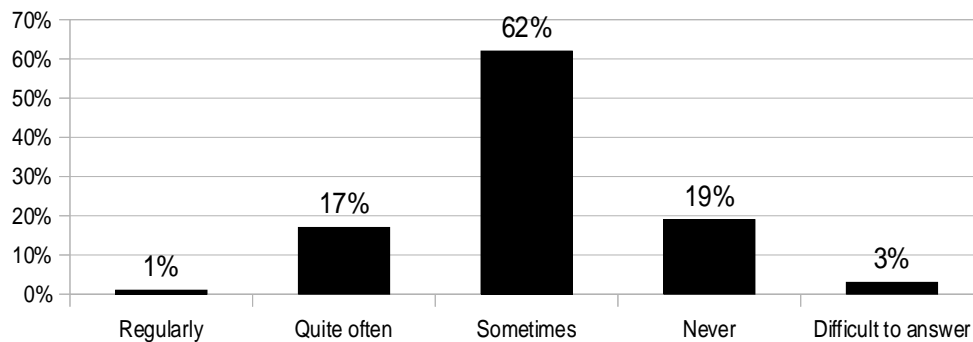


Figure 2 Frequency of imitating unfavourable family situations (%)
2. attēls Nelabvēlīgu ģimenes situāciju attēlojuma biežums (%)

It means that 122 respondents (78%) have observed reproduction of everyday unfavourable situations model. It is alarming that even teachers working in infants groups (1-3 years) note, that children put a pencil in their mouth and pretend that they are smoking or taking a toy block fancy it is a glass from which they drink. On the other hand, it gives satisfaction that both teachers from junior and senior groups (18%) note that children are relatively calm, friendly and nothing negative is observed when they play.

Further data will be collected only from those questionnaires which mentioned unfavourable situations. It should be noted that possible situations were not offered on purpose, i.e., no possible answers versions were defined not to influence the respondents' views.

Giving a broader characteristic of the unfavourable situations depicted in the role play *The Family* preschool education teachers most often mentioned alcohol use. 74 (61%) teachers mention it in their questionnaires. In the second place with 52% is emergence of quarrelling and arguing between parents, including also scolding children (22%). However, these responses not always give a clear answer to what extent it is meant to be only conflicts between parents, to what extent it is expression of dissatisfaction for the child's behaviour because each respondent has expressed her opinion in freely formed phrases and sentences. Smoking ranks as the third – 32%. It should be noted that smoking is usually mentioned together with the use of alcohol in the questionnaires. Also disputes and conflicts are mentioned together with alcohol use. As a dramatic complement to this situation the respondents present also manifestations of violence both between the parents and physical punishment of children, 31% and 14% correspondingly. For example, one of the respondents with a 27-year service writes: "Imitate drinking, clink glasses. Display pace of a drunken person, and speech. Arguments, exchange of sharp words. Girls "teach" dolls – scold, hit them, and make them stand in the corner."

Several questionnaires emphasise that children in their games use the name of the alcohol used: most often talking about drinking beer and champagne. For

example, “put an *actimel* bottle to their mouth and drink beer (“aliņu”) from it”. It should be noted that usually parents neither in talks or questionnaires admit that they use physical punishment against their child; however their children quite often and convincingly reproduce it in their games. For example, “mummies” frequently address their “children” by threatening, imposing prohibitions, “throw them into bed to sleep”.

7% of the respondents point out other adverse situations, for example, sex 3 (creation/production of the child), going to a strip bar. To characterise this situation the respondent gives a phrase used by children: “Hey, guys, let’s make for the strip bar!” Sometimes children reproduce episodes from TV serials: poisoning, murdering. Among unfavourable situations also passion for computer games, an accident and rushing to help the victims, family mourning for the death of a pet are mentioned. Nine questionnaires (6%) do not include answers to the question to specify the unfavourable situations (see Figure 3).

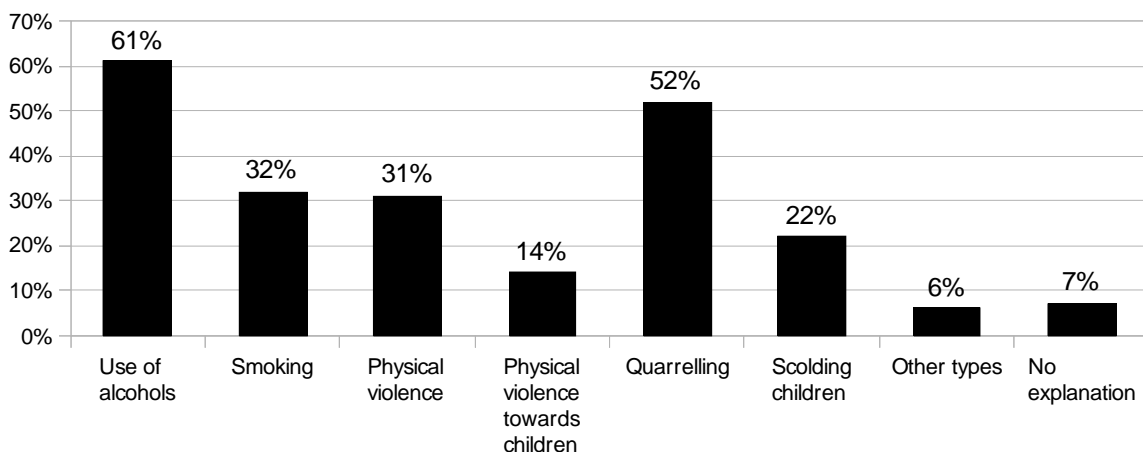


Figure 3 Reflection of family situations through the game The Family (%)
3. attēls Ģimenes situāciju atspoguļojums lomū rotaļā “Ģimene” (%)

As the respondents’ answers show, in the role play *The Family* unfavourable everyday situations are tactfully adjusted to the language understandable for children. When teachers themselves engage into this game, most often as grandmothers, they discretely and tactfully suggest other plots: the family going to a concert, museum, on an excursion, calming down a crying baby by singing or teach to be friendly with each other, not to use rude words etc. If the teacher assumes the role of a sales-woman, everybody goes shopping with great enthusiasm.

It means that children enjoy playing games together with an adult, because it meets their need for positive emotional interaction and new concepts about functional family models are developed – not all children can get such experience in their families.

Conclusions

1. The child's primary socialisation in the family and learning sex roles is a focus of attention in a number of theories: psychoanalytical theory, social learning or social behaviourism theory, cognitive development theory, new sex psychology or social expectations theory etc., which, although they emphasise different aspects, taken as a whole, they successfully complement each other and help to create a more complete, detailed picture of the nature of these issues.
2. Acquisition of sex role theoretically is divided into three stages: identification of own sex, formation of notions about most appropriate behaviour models for their sex and their acquisition.
3. Preschool child's primary socialisation in the family is the best way of acquiring psychic and social sex-role, which, unfortunately, is not always possible for all children in their parents' families, therefore, playing the role play *The Family* is really significant in children's groups of preschool educational establishment.
4. As preschool teachers' questionnaires show that children quite often get involved into the role play *The Family* – however, it is mainly girls, but sometimes after their invitation also boys.
5. Through this game children reproduce parents' action models observed in their families; however, alongside with typical positive family scenes: cooking, laying the table, baby care, shopping etc., quite often adverse situations are depicted: drinking and smoking, abusive words, conflicts and disputes among parents including also physical violence not only between themselves but also against the child.
6. The fact that the respondents are not indifferent to reproduction of unfavourable situations through the role play *The Family* should be evaluated positively and it helps children to develop their notions about more positive parents' behaviour models and more varied game content.

Kopsavilkums

“Ģimenes valsts politikas pamatnostādņēs 2011.-2017. gadam norādīts, ka priekšstatus par ģimeni bērns apgūst kopš dzimšanas. Tāpēc ģimenei kā primārās socializācijas institūcijai ir liela nozīme bērna dzimumsocializācijā un vecāku ideāltēla izveidē. Diemžēl mūsdienā ģimenēs vērojama vecāku nevērība, pat vardarbība pret saviem bērniem, alkoholisms u.c. negācijas, kas negatīvi ietekmē bērna izpratni par vecāku lomu un viņa ideāltēlu. Primārās bērnu socializācijas, t.sk. dzimumsocializācijas jautājumiem pievēršas vairākas teorijas: psihoanalītiskā teorija (Z. Freids), biheivioristiskā teorija (A. Bandura), kognitīvās attīstības teorija (L. Kolbergs), kultūrvēsturiskā teorija (Ļ. Vigotskis), ekoloģisko sistēmu teorija (U. Bronfenbrenners) u.c. Bērna dzimumlomas socializācijas jautājumiem pirmsskolas vecumā pievēršas arī T. Repina, T. Arakanceva, V. Družņins u.c.

Kā liecina 156 pirmsskolas izglītības skolotāju aptauja, bērni bieži spēlē lomu rotaļu “Ģimene”, kurā atspoguļo saskarsmē ar vecākiem iegūto kā pozitīvo, tā arī negatīvo pieredzi.

Bibliography

1. *Ģimenes valsts politikas pamatnostādnes 2011. – 2017. gadam.*
2. Paulsena, S. (2011). Tēva faktors. *GEO*. 2011.aprīlis, 54. – 59.lpp.
3. Vikmane, B. (2009). *Socializācija ģimenē*. Liepāja: LiePa.
4. Bandura, A. (1975). *The role of modeling processes in personality development // Social learning in childhood*. California.
5. Kohlberg, L. (1966). *A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes // The development of sex differences*. Ed. by E. Maccoby, Stanford University Press.
6. Stockard, J. (1985). *Sex roles: sex inequality and sex roles development*. N.Y.
7. Араканцева, Т. А. (2006). *Гендерные аспекты детско – родительских отношений*. Москва: Московский психолого социальный институт.
8. Дружинин, В. Н. (2005). *Психология семьи*. 3-е изд. СПб.: Питер.
9. Репина, Т. А. (2003). *Проблема полоролевой социализации детей*. Москва – Воронеж.
10. Целуйко, В. М. (2004). *Вы и ваши дети*. Ростов-на-Дону: Феникс.

Blāzma Vikmane	Liepājas Universitāte Lielā iela 14, Liepāja, LV3401 E-mail: blazma.vikmane@liepu.lv Tel.: +371 26435253
-----------------------	--

MĀKSLAS PEDAGOĢIJA

Art Pedagogy

MŪZIKA SKOLAS PEDAGOGISKAJĀ PROCESĀ CAURI GADSIMTIEM

Music in school teaching processes through the centuries

Liene Batņa
Latvijas Universitāte

Abstract. *Acquisition of music terms is a significant component in a contemporary music lesson in a comprehensive school nowadays. Methodology of teaching music as a separate branch in Latvia started developing in the beginning of the 20th century with the analysis of music educators' experience published by I. Palevics. However, music as a subject at school has a longer history therefore it would be important to explore the pedagogic role of music in different periods because during music lessons not only students' musicality and personal development are facilitated but also the tradition of singing which includes the tradition of Song Festival is maintained. In 2008 the tradition of Baltic Song and Dance Festival was included in the UNESCO List of Representative Human Non-material Culture Heritage. Therefore it is important to explore what pedagogic aspects had provided the vital capacity of Song and Dance Festival tradition throughout centuries. The aim of the article is to analyze the place of music in the pedagogic process in different historic periods. When analyzing the topicality of the article, following aim has been nominated: to explore - how the music learning traditions are formed in Latvian schools, polyphony and choir traditions, teacher education, the knowledge of music teaching inheriting from generation to generation until the.*

Key words: church, Latvian Song Festival, music, music lesson, music teacher, school.

Ievads Introduction

Muzikālās audzināšanas uzdevums – radīt pamatu cilvēka garīguma pilnveidošanai, veicināt radošas personības attīstību, kam raksturīga jūtu, intelekta un gribas harmonija, apzināties savu kultūrpiederību. Tāpēc nozīmīga ir kultūras tradīciju pārmantošana no paaudzes paaudzē. Arī dziedāšanas mācība, mūzikas mācīšanas metodes joprojām tiek pārmantotas no vienas skolotāju paaudzes nākamajā, svarīgākais uzdevums mūzikai skolas pedagogiskajā procesā visos laikos – radīt prieku par dziesmu un dziedāšanu, veidot priekšzināšanas un prasmes dziedāšanā, muzicēšanā. Jau 1928. gadā J. Rozītis akcentē: rosināsim dzīvo mūziku, kas katra bērna dvēselē klusi skan un pēc brīvas izpausmes tiecas, līdz ar to pilnā mērā rosināsim tās formāli izglītojošās, estētiski un estētiski audziņošās vērtības, kas mūzikā slēpjas (Rozītis, 1929). Arī Latviešu kora kultūra saistās ar gadsimtiem ilgu dziedāšanas tradīciju, kas aizsākusies baznīcās un skolās. Vēlāk, kad Latvijā ieviesta kristietība nostiprinājās korāliskā dziedāšana, kas veidoja pamatu kora dziedāšanas tradīcijai. Latvijas mūzikas kora kultūra lielā mērā ietekmējusies no Eiropas mūzikas kultūras un tās tradīcijām. Tieši šī kora kultūra ļāva attīsties Vispārējo dziesmu svētku tradīcijai. Mūsdienās šī tradīcija tiek ar pietāti

uzturēta, un 2008. gadā tika iekļauta UNESCO Reprerzentatīvajā cilvēces nemateriālā kultūras mantojuma sarakstā (Dziesmu un deju svētku tradīcija, 2013). Šo kultūrvēsturisko mantojumu ļauj uzturēt stabila muzikālās izglītības sistēma un mākslinieciskā ziņā - prasme apvienot pretstatus. Lai tradīcijas saglabātu, tās jāuztur un jānodod mantojumā nākamajām paaudzēm. Dziesmu svētku tradīcijas saglabāšanos mūsdienās apdraud sociālās, politiskās un ekonomiskās izmaiņas, ko piedzīvo Baltijas valstis. Tomēr kā galvenie svētku apdraudējuma faktori tiek minēti: izmaiņas izglītības sistēmā – mūzikas stundu likvidēšana vidusskolas mācību programmā, koru stundu pārceļšana no obligātā priekšmeta fakultatīvā priekšmeta statusā (Dziesmu un deju svētku tradīcija, 2013).

Latviešu skolu koru kustības un mūzikas stundas nozīme skolu pedagoģiskajā procesā jau akcentējis K. Obšteins, secinot, ka dziņas un daiļuma izjūta izkopjama un audzināma agrā bērnībā, tāpēc arī dziedāšanai ir jābūt katras nopietnas skolas galvenajiem audzināšanas uzdevumiem (Obšteins, 1932).

Analizējot problēmas aktualitāti, tika izvirzīts raksta mērķis ir teorētiski analizēt, kā veidojušās mūzikas mācīšanas tradīcijas latviešu skolās, daudz balsības un koru dziedāšanas tradīcijas, skolotāju izglītošanās, mūzikas mācīšanas zināšanu pārmantošana līdz Pirmajiem Vispārējiem Latviešu Dziesmu svētkiem.

Mūzika pedagoģiskajā procesā, vēsturiskais aspekts *Importance of music in pedagogy, the historical aspect*

Bērnu muzikālā attīstība ilgu gadsimtu noritēja tikai ģimenē. Nodibinot Livoniju, katoļu garīdznieku galvenais uzdevums ir zemnieku pievēršana kristīgajai ticībai. Tas tiek darīts ar baznīcas starpniecību, tāpēc 13.gs. tika dibinātas baznīcas skolas: 1211. gadā pie Doma baznīcas – Domskola, kurā bijusi dziedātāju kapela no Domscolas audzēkņiem un 1216. gadā Jura baznīcas skola. Dziedāšanas apmācībai katoļu baznīca pievērsa nozīmīgu uzmanību, skolās tā bija prioritāte. Fuldas abats Hrabans Maurs uzsvēra, ka bez mūzikas neviena disciplīna nevar būt pilnīga (Fūrmane, 1994). Rīgas Domskolā tika izkopts gregoriskā korāļa dziedājums, par to liecina Rīgas Misāles latīniskajā foliantā (Missale Rigense, LZA FB RR, šifrs R 2665), kur līdzās tekstam ir sakrālu vienbalsīgu dziedājumu piemēri. Pēc Domscolas parauga atvērās virkne citas latīniskas skolas pilsētā, kurās dominēja kora dziedāšanas mācība, katru dienu sākot ar trešo klasi (kopā piecas klases) viena pusdienas stunda tika atvēlēta kora dziedāšanas nodarbībai (Fūrmane, 1994).

M. Lutera reformācija Vācijā 1517. gadā ietekmē arī Latvijas teritoriju un 1522. gadā vairākas baznīcas pievienojas luterānismam. M. Lutera izglītības programmā liels stundu apjoms tiek atvēlēts mūzikai (Obšteins, 1930). Šajās skolās balstījās uz M. Lutera idejām, uzskatot, ka mūzika disciplinē, tā ir labākā

audzinātāja, dara cilvēkus maigākus, tikumīgākus un prātīgākus, kā arī, ka katram skolotājam ir jāprot dziedāt (Obšteins, 1930).

Šajā vēsturiskajā laika periodā pirmo reizi aktualizējas jautājums par grāmatām un korāļiem latviešu valodā. 16. gs. Rīgā tika izveidotas mūziķu brālības, 1543. gadā tiek dibināta mūziķu ģilde. 1587. gadā Kēnigsbergā (Königsberg) tika izdota visnenākā latviešu nošu grāmata Nevācu psalmi – vienbalsīgas melodijas menzurālajā notācijā (Vītoliņš, Krasinska, 1972). Nostiprinoties luterānismam Kurzemē un Vidzemē, par pamatreperuāru kļuva luterāniskās baznīcas korāļi: baznīcas dziesmas mācīja mūzikas stundās, kurās bērni dziedāja korāļus. 16. gs. otrajā pusē Latvijas skolās dažādos novados tika organizētas un reorganizētas skolas, kuru galvenais uzdevums bija mācīt skolēnus slavēt Dievu, mācības notika vācu un latīņu valodās. Skolu vadīja rector (lat.val. – rektors), cantor – dziedātājs, colega tertius – trešais kolēģis vai mācītājs (Kļaviņa, 1982). Vadošā pedagoģiskā metode šajās skolās bija dziedāšana. Katoļu garīdznieks E. Tolgsdorfs pats apmācījis zēnus dziedāt, pats rakstījis melodijas un psalmus uz papīra (Kļaviņa, 1982). Pakāpeniski pie baznīcām atvēra augsta līmeņa skolas. Lielajā Jelgavas pilsētas skolā (die Grose Mitausche Stadtschule) no pirmdienas līdz ceturtdienai pirmās divas stundas bija dziedāšana. Svētdienās labākie skolēni kopā ar cantoru apmeklēja dievkalpojumus, kuros tika dziedātas īpašas lūgšanas. Otrdienās un sestdienās visi skolas skolēni apmeklēja baznīcu, lai dziedātu vesperu (vakara lūgšanu). Analizējot informāciju par Bauskas skolu (Otto, 1904), var secināt, ka tajā dziedātas baznīcas mūziķu dziesmas, piemēram, J. Veilanda, Orlando di Lasso, kuru izpildīšana prasa augstu māksliniecisko un profesionālo izglītību. Lai sekmīgāk noritētu dziedāšanas process skolā tika izmantoti mācību palīg līdzekļi: nošu tāfele ar piecām līnijām, tabula ar mūzikas teorijas jautājumiem, divas pultis dziedāšanai, saraksts ar klasē dziedamajām dziesmām (Kļaviņa, 1982).

16. un 17. gs. skolās raksturīga plaši izvērsta reliģiska satura muzikālā darbība, mūzikas stundu skaits arī ir liels. Sākotnēji dziedāšana pamatā tika balstīta uz iekalšanu, vēlāk nošu apmācība norisinājusies pēc absolūtās nošu apmācības sistēmas. Šajā laika periodā nošu nosaukumi tika dziedāti ar burtu nosaukumiem. Analizējot Nevācu psalmus (1587. gads) melodiskā līnija skaidri redzama un saprotama, bet ritms parādīts tikai aptuveni (Vītoliņš, Krasinska, 1972).

Skolu kustībā nozīmīgu ieguldījumu veica J. E. Gliks. Viņš atvēra vairākas skolas zemnieku bērniem, kurās gatavoja skolotājus Alūksnes apriņķim (Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890, 1991). Skolas programma bija divus gadus. Programmā bija J. E. Gлика pārtulkotie Bībeles stāsti un baznīcas dziedāšana, dziedāšana korim bija divas stundas nedēļā, viena stunda melodiņu dziedāšanai. J. E. Gлика ieguldījums mūzikas pedagoģijā bija nozīmīgs, jo Alūksnes apriņķī skolēnu skaits strauji pieauga, tika izglītoti jaunie skolotāji, kuri apmācīja zemnieku bērnus un tas veicināja skolu attīstīšanos visā apkārtnē. Vecpiebalgas draudzes skola dibināta 1687. gadā, kas bija slavēta izglītībā un

tikumībā, skolā bijis koris ar 25 dziedātājiem, ko raksturoja tiem laikiem kvalitatīvs dziedājums, kas liturģijā dziedājis atbildes, kā arī pēc svētrunas latviski Rinka Alleluja. A. Rudzītis analizējot skolu situāciju Vidzemē uzsver, Jaunpiebalgas draudzes skolā skolotājs P. Ulpe bija liels mūzikas mīļotājs un dziedātājs, un rūpējās par draudzes dziedāšanu un pat baznīcas kora dibināšanu. Sarežģītas Hendeļa, Haidna, Mendelsoņa, Baha komponētas dziesmas, jau tajā laikā dziedāja Jaunpiebalgas dziedātāju koris dziedāja draudzes Dieva kalpošanā un uz lieliem svētkiem, īpaši Bībeles svētkiem (Rudzītis, 1935). 1738. gadā Valmiermuižā, tika dibināts tautas skolotāju seminārs, kurā mācījās burtot, lasīt, rakstīt, kā arī dziedāt pēc notīm. Nozīmīgs ir Izmeklēšanas komisijas protokolā tiek akcentēts, ka dziedāšanas skološanu pēc notīm, lai pēc tam varētu noturēt melodiņu. Pareiza dziedāšana, jo sevišķi dievkalpojuma laikā, bija viena no acīmredzamākajām un ausīm dzirdamākajām ačgārnībām – katrs zemnieks dziedāja (bļāva) kā mācēja, kā dēļ baznīcā bija dzirdams haotisks troksnis, nevis Dievam tīkama dziedāšana, bet jau pēc gada dziedāšana radikāli uzlabojusies un uz baznīcas svētkiem jau dziedājuši pat daudz balsīgi (Straube, 2005). Semināra pirmie beidzēji bijuši Šķesteru Pēteris, Kīšu Pēteris un citi, kas veidoja jaunas brāļu draudzes grupas un organizējās draudzes dažādos novados, izdodot arī dziesmu grāmatu (Straube, 2005). Daudzās latviešu skolās mūzika bijusi ne tikai mācību stundu komponente, piemēram, Meldzeres skolā A. Spāģis strādājis par skolotāju, dziesmas skanēja, gan stundās, kurās dziedāja garīgas dziesmas un vācu autoru darbus, gan arī starpbrīžos (Bahmanis, 1932). 1737. gadā tika nodibināta skola Grobiņā ar nosacījumu, cantoram kā vienīgajam skolotājam jāprot jebkurā laikā spēlēt klavieres un jāprot labi dziedāt. Šādi nosacījumi skolotājam tiek izvirzīti pirmo reizi, jo citur Latvijas skolās skolotāji vāji pratuši latviešu valodu, slikti pārzinājuši dziedāšanas mācīšanas metodiku. Vēsturiskā situācija aktualizē nepieciešamību izglītēt jaunus latviešu skolotājus, taču muižniecības vispārējā attieksme pret latviešu izglītošanu bija izteikti negatīva. Mācītājus ļoti uztraucis fakts, ka latvieši vēl joprojām stiprā mērā godina savus pagāniskos Dievus.

Var secināt, ka šajā laika periodā tiek pievērsta uzmanība dziedāšanas kvalitātei, uz skolām tika izsūtīti apkārtraksti ar tekstu: Skolas bērni pamatīgi jāmāca dziedāt un draudzei jāaizrāda, lai paklausās skolas bērnu un skolmeistara dziedāšanu. Skolas bērni, lai svētdienās pa dievkalpošanas laiku sapulcējas pie sava skolmeistara. Ar neatlaidīgu vingrināšanos varēs uzlabot dziedāšanu. Bērniem jāvingrinās patstāvīgā dziesmu dziedāšanā, kā arī dziesmas sākuma toņa uzņemšanā (Kļaviņa, 1982).

Kad 1795. gadā Kurzemi pievieno Krievijai, Latvijā pieaug krievu mūzikas kultūras ietekme. Ar šo brīdi Latvijas mūzikā sākās profesionalizēšanās. Rīgā un Jelgavā tika izveidoti pirmie galma orķestri, kuri svinību gadījumos iestudēja vairākbalsīgus kora priekšnesumus. Tiek izveidotas mūzikas brālības, Liepājā dibina Komēdiju teātri, 1760. gadā tiek dibināta Rīgas mūzikas biedrība, 1782. gadā Rīgā dibina vācu operas un drāmas teātri (Vītoliņš,

Krasinska, 1972). 1802. gadā Krievijas Impērijas imperators Aleksandrs I nodibināja tautas apgaismošanas ministriju. Krievija tika sadalīta mācību apgabalos, katra apgabala centrā bija universitāte. Latvijas un Igaunijas mācību apgabala centrs bija Tērbatas universitāte. Muižniecība uzsāka cīņu pret šiem likumiem, taču Tērbatas Universitāte turpināja aktīvi veidot priekšlikumus par skolotāju semināru dibināšanu, bet vēsturiskos notikumus pārtrauc 1812. gada karš. 1829. gadā pie Tērbatas Universitātes tiek atvērta divgadīga skolotāju seminārs, pie semināru plānu izstrādāšanas nopietni atgriežas 1819. gadā Kurzemes guberņas skolu direktors J.D. Braunšveigs, kas pats studējis Tērbatā. Viņš profesionāli izstrādā semināra mācību plānu. Otrs, kurš strādā pie semināra plāna tapšanas, bija K.F. Vatsons Lestenes mācītājs. Viņa mācību plānā bija pamatota doma, ka latviešu kultūras līmenis nav izskaidrojams ar garīgo spēju trūkumu, kā daudzviet uzskatīja muižniecība, bet ar izglītības trūkumu. Savā pedagoģiskajā plānā viņš akcentē metodikas nozīmību, akcentējot meloņu dziedāšanu. Šajā periodā pirmo reizi izskan doma par mūzikas mācību praksi. Tomēr arī šīs idejas muižniecība noraida.

1824. gadā Kursīšu mācītājs Pauslers uzaicina pārējos mācītājus izmācīt spējīgākos jaunekļus par skolotājiem. Ēdoles skolā dziedāšanas apmācības process tiek raksturots: visi it skunstīgi dziedā, tagad jau pie dziedāšanas palīdz un atbild mācītājam altara dziesmās. Skolmeistaram ir klavieris skolas istabā, uz ko viņš pie dziedāšanas spēlē, arī dažreiz viņš tos bērnus baznīcā pie ērģelēm māca dziedāt (Vītoliņš, Krasinska, 1972).

1833. gadā doktors D.A. Bergmanis, uzsāk darbību Cīravas Dzērves skolā (Žukovs, 1990), kur 1834. gadā jau pātaro 106 bērni un no piecām citām muižām pa skolmeistaram. D. A. Bergmanis (Kalnenieks) ir uzskatāms par pirmo pedagoģiski izglītoto latvieti Kurzemē. Skola bijusi populāra, jo visas teorētiskās zināšanas bija pamatotas un sasaistītas ar dzīvi, skolas pedagoģiskā darbība pamatojas J. H. Pestalocija pedagoģiskajos principos. Dzērves skola iegūst īpašu nozīmi Kurzemes vēsturē kā pirmā skolotāju sagatavošanas iestāde Kurzemē, līdz 1847. gadam Dzērvē tiek sagatavoti vairāk kā 60 skolotāji, un pirmo reizi Latvijā tiek mācīta ciparu metode mūzikā. Dzērves skolā dziedāšanas metodika attīstījās pakāpeniski: sākuma etapā mācīja pakāpes, apzīmējot ar cipariem, vēlāk pārgāja uz notīm. Drīz pēc Bergmaņa uz Prūsiju mācīties par skolotājiem dodas vēl divi latvieši. Seminārists J. Šūlmans 40 ik svētdienā uz kori dziedam. Savā vēstulē seminārists akcentē: ak, cik jauki un mīlīgi tā kora dziedāšana mums iet, to nespēju aprakstīt. Es esmu arīdzan iekš 4 balsu dziedāšanas iedalīts un dziedu to pašu balsi, ko Valteķos dziedāju, ik svētdienas līdz simts dziedam, jo citi mazi skolas bērni dzied līdz. (Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam, 1991). Tātad var secināt, ka sāk veidoties tradīcija vairākbalsības dziedāšanai, kas ir pamats kopā dziedāšanas svētkiem. Šajā laika periodā aizvien vairāk tiek uzsvērtā mūzikas nepieciešamība skolās, ka dziedāšanas mācības galvenais mērķis ir muzikālās inteliģences attīstība un

izdaiļošana, tā veidojas vienīgi novērošanas un pašdarbības ceļā, akcentē Bīderu jeb Bebru Juris (Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. līdz 1940. gadam, 1994).

Pirms nodibinājās pirmie kori, mākslīgu dziedāšanu sāka kopt vispirms skolās, akcentē J. Straume pazīstams ar pseidonīmu Vaidelaitis, viņa izdotajā Baltijas mūziķu kalendārā. J. Straume uzsver, ka skolās bērni dziedāja divbalsīgas un trīsbalsīgas dziesmas, visi dziesmu teksti tulkoti no vācu valodas, melodijas pārņemtas no vācu skolas, nebija izdevīgi pierakstīt un apkopot latviešu tautas dziesmas. Tikai 1845. gadā tika izdots krājums Dziesmiņas latviešu bērniem un jaunekļiem, kurā pārsvarā bija vienbalsīgas, divbalsīgas un trīsbalsīgas dziesmas ar laicīgiem tekstiem. Daudzbalsīgā dziedāšana profesionāli pilnveidojās J. Cimzes pedagoģiskās darbības laikā, kurš, popularizējot domu par skolotāju sapulcēm, pirmo reizi Latvijā 1843. gadā organizēja semināru skolotājiem, kurā nopietni sāka pievērsties četrbalsīgas dziedāšanas izkopšanai (Valkas novadpētniecības muzejs, 1989). J. Cimze neatzina ciparu mācīšanas metodi, un Valkas skolotāju seminārā šo metodi vairs nemācīja. Viņš atzina, ka liela nozīme ir analītiskajai metodei no teorijas uz praksi, mācību procesam jābūt attīstošam (Valkas novadpētniecības muzejs, 1989). Izveidojās situācija, ka apmācība pēc ciparu metodes galvenokārt saglabājās Kurzemes skolās. Grobiņas apkaimē strādājošo skolotāju G. un Ā. Tauriņu 1872. gadā izdotajā metodiskajā krājumā ir akcentēta ciparu metodes saskaņošana ar absolūto augstumu mācīšanu, doti norādījumi darbam ar kamertoni. Kurzemes skolās un skolotāju semināros darbojās ar ciparu metodes pielietošanu, bet vēlāk metodiķi pierāda, ka ciparu metodē ir vairāk nepilnības par tās priekšrocībām, tādēļ Latvijas skolās ciparu sistēma netika ieviesta. Šajā vēsturiskajā periodā atkal aktualizējas nepieciešamība pēc izglītotiem latviešu skolotājiem, tāpēc tiek dibināti jauni skolotāju semināri. Arī šajos semināros skolotāju izglītošanā liela nozīme bija mūzikai, piemēram, Jelgavas skolotāju institūta mūzikas pasniedzējs J. Rozītis uzsver, dažas akadēmijas uzņem tikai tos, kas pie iestāšanās iztur noteiktu pārbaudījumu mūzikā – audzēkņi studē mūzikas priekšmetus pēc vienas programmas, citas neprasa iestāšanās eksāmenus, pēc iestāšanās šķiro (Trinīte, 2007). Vieni (speciālā grupa) ir tie, kas mūzikā labi sagatavoti – tiek sagatavoti pēc speciālas programmas un iegūst tiesības strādāt skolā par skolotāju, otri (obligātā grupa) – jāiemācās zināms minimums, kas nepieciešams ikvienam skolotājam. Obligātā grupa apguva 10-15 mūzikas stundas nedēļā tai skaitā mūzikas elementāro teoriju, vispārējo dziedāšanu, mūzikas mācīšanas metodiku. Speciālā grupa – obligāta ir klavierspēle vai vijolspēle (citi spēlē abus), 4 stundas nedēļā – teorētiskie priekšmeti mūzikā (harmonija, dziedāšanas mācīšanas metodika, formas mācība), 4 stundas – kora dziedāšana, 1 reizi nedēļā instrumenta spēle (Kļaviņa, 1978). Institūtā audzēkņu rīcībā Mūzikas kabinets bijis bagātīgi aprīkots – 330 mūzikas mācībai nepieciešamie mūzikas instrumenti. Audzēkņu rīcībā bija 9 klavieres un 1 harmonijs. No visiem institūta absolventiem dziedāšanas skolotāja tiesības ieguva 25% - 99 audzēkņi no 396 (Latvijas PSR Pedagoģu

biedrība, 1989). Līdzīga situācija ir arī Valkas –Valmieras skolotāju seminārā, kur dziedāšana ieņem nozīmīgu vietu stundu sarakstā - 1.,3.,4.klasē – ik nedēļu 2 mācību stundas. Dziedāšanas mācīšanas mērķis ir attīstīt audzēkņos muzikālās prasmes un dziedāt tādos apmēros, ka tautskolā viņi varētu uzņemties dziedāšanas mācību skolās. Audzēkņu pienākums – piedalīties baznīcas dziedāšanas seminārā vai kādā citā baznīcā apgūstot baznīcas rituāla mūziku, iemācīties himnas. Skolā ir arī koris, lai semināra vecākās klases audzēkņi varētu praktizēties kora vadīšanā (Valsts centrālais pēdagoģiskais institūts, 1931). Šādi organizēta pēdagoģiskā procesa rezultātā skolās sāk strādāt skolotāji, kuri uzsver mācīšanas metodikas nozīmību dziedāšanas kvalitātes izaugsmē. Ikvienā darbā ir vajadzīgi pareizi paņēmienu, noteikta metode un darba stils, kas attiecināms uz Baltijas skolotāju semināra absolventiem (Valsts centrālais pēdagoģiskais institūts, 1931). Baltijas skolotāju semināru absolvējuši latviešu mūzikas mācīšanas metodiķi, piemēram, Ā. Šilllers, I. Palevičs, J. Bebris, kuri vēlāk turpināja dziedāšanas mācīšanas metodikas pētniecisko darbību. Latvijā aizsākās aktīva mūzikas pēdagoģiskā darbībā, skolās turpināja bērnu mācīt vokāli pareizi dziedāt, uzmanību pievēršot arī mūzikas teorijas apguvei, kā arī skolās turpinājās koru dziedāšanas attīstība. Rīgas Latviešu biedrības namā 1873. gadā 26. jūnijā Baltijas skolotāju semināra koris J. Dreiberģa vadībā ar Baumaņa Kārļa dziesmu „Dievs svētī Latviju” tiek ieskandināti Pirmie Vispārējie Latviešu Dziedāšanas svētki (Ozoliņš, 1936), kas bija pamats jaunas un ilglaicīgas, vienojošas kultūras tradīcijas aizsākumam. Līdz mūsdienām Dziesmu svētki attīstījušies par multidisciplināru kultūras pasākumu, kļūstot par nozīmīgu nacionālās identitātes simbolu, kas aptver dažādus mākslas žanus un māksliniecisko izpausmju veidus.

Secinājumi Conclusions

Analizējot vēsturisko aspektus par mūzikas nozīmi pēdagoģiskajā procesā, var secināt:

- Liturģiskie dziedājumi baznīcās un skolās veicinājuši mūzikas pieraksta nepieciešamību mūzikā.
- Vēsturiski nav bijuša vienotas paradīgas mūzikas mācīšanā, skolotāji pamatojās uz savu pieredzi, baznīcas dziedāšanas pamatnostādņēs.
- Latviešu skolotāju izglītošanās nostiprināja latviešu skolu kustību Latvijā. Attīstoties skolotāju semināriem, pilnveidojās mūzikas mācīšanas metodika, kā rezultātā veidojās priekšnosacījumi pirmajiem Vispārējiem Latviešu Dziedāšanas svētkiem, kas līdz mūsdienām kļuvuši par nozīmīgu nacionālās identitātes simbolu un attīstījušies par multidisciplināru kultūras pasākumu.

Kopsavilkums

Acquisition of music terms is a significant component in a contemporary music lesson in a comprehensive school nowadays. Methodology of teaching music as a separate branch in Latvia started developing in the beginning of the 20th century with the analysis of music educators' experience published by I. Palevics. However, music as a subject at school has a longer history therefore it would be important to explore the pedagogic role of music in different periods because during music lessons not only students' musicality and personal development are facilitated but also the tradition of singing which includes the tradition of Song Festival is maintained. In 2008 the tradition of Baltic Song and Dance Festival was included in the UNESCO List of Representative Human Non-material Culture Heritage. Therefore it is important to explore what pedagogic aspects had provided the vital capacity of Song and Dance Festival tradition throughout centuries. The aim of the article is to analyze the place of music in the pedagogic process in different historic periods. When analyzing the topicality of the article, following aim has been nominated: to explore - how the music learning traditions are formed in Latvian schools, polyphony and choir traditions, teacher education, the knowledge of music teaching inheriting from generation to generation until the First Latvian Song Festival. The analysis of the historical aspects of the value of music in in the pedagogical process concludes that:

- Liturgical chants in churches and schools contributed to the need for music notation.
- Historically, there have not been any paradigms of music teaching. Teachers were based on their personal experiences or from the guidelines for church singing.
- Latvian teacher education strengthened Latvian school movement. The development of teacher seminars improved music teaching methodology, as a result, making provision for the First Latvian Song Festival.

Literatūra

Bibliography

1. Bahmanis, K. (1932). *Andrejs Spāģis un viņa laikmets*. Rīga.
2. Fūrmane, L. (1994). *Mūzikas izglītības vēsturiskie un teorētiskie aspekti Latvijā 19.gs. un 20.gs. sākumā*. Promocijas darbs. Rīga: JVLMA Nr.Z1878, 12. -16.
3. Kļaviņa, Dz. (1978). *Relatīvā solmizācija*. Rīga: Zvaigzne.
4. Kļaviņa, Dz. (1982). *Darbs ar skolu jaunatnes koriem. I daļa*, Rīga: Māc.iest.met.kab.
5. *Latvijas PSR Pedagogu biedrība, Vidzemes skolotāju semināram 150 gadu*. (1989). Rīga: Latvijas PSR tautas izglītības ministrijas izdevniecība.
6. Obšteins, K. (1930). *Paidegoģijas vēsture. Jaunie laiki II daļa*, Rīga.
7. Obšteins, K. (1932). *Paidegoģijas vēsture. Audzināšana un izglītība. III daļa*, Rīga.
8. Otto, G. (1904). *Die Offentlichen Shulen zu herzoglicher Ziet Mittau (1567-1806)*.
9. Ozoliņš, K. (1936). *Valkas-Valmieras skolotāju seminārs 1894-1919.,Semināra vēsture*. Rīga: Grāmatu apgāds A.Gulbis.
10. *Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890.gadam*. (1991). Rīga: Zvaigzne.
11. *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890 līdz 1940.gadam*. (1994). Rīga: Zvaigzne.
12. Rozītis, J. (1929). *Dziedāšanas mācības metodika*. Rīga: Valters un Rapa.
13. Rudītis, A. (1935). *Skolas Jaunpiebalgā un Rankā (1694-1935)*. Rīga: Valters un Rapa.

14. Straube, G. (2005). *Ģenerālienes M.E.fon Hallartes rūpe*. Rīga: Raka.
15. Trinīte, B. (2007). *Balss un tās traucējumi*. Liepāja: Liepa.
16. Valkas novadpētniecības muzejs. (1989). *Jānis Cimze*. Valka: Valkas novadpētniecības muzejs.
17. *Valsts centrālais pētnieciskais institūts 1925.-1930.* (1931). Rīga: Jelgavā, komisijā pie A/S Valters un Rapa.
18. Vītoliņš, J., Krasinska, L. (1972). *Latviešu mūzikas vēsture*. Rīga: Liesma.
19. Žukovs, L. (1990). *Skolotāju semināri Kurzemē*. Rīga: LR tautas izgl.min.Augst.izgl. māc.met.līdz.
20. UNESCO Latvijas Nacionālā komisija (2013). *Dziesmu un deju svētku tradīcija*. Pieejams <http://www.unesco.lv/lv/kultura/nematerialais-mantojums-2/dziesmu-un-deju-svetku-tradicija-2/dziesmu-un-deju-svetku-tradicija-1/> (access: 24.02.2013).

Liene Batņa, doktorante	Latvijas Universitāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga LV-1001 e-pasts: lienebatna@inbox.lv tālrunis + 371 26172271
-----------------------------------	---

**ДЕКОРАТИВНО – КОМПОЗИЦИОННЫЕ ЗАДАНИЯ ПО
ЖИВОПИСИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО
МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ДИЗАЙН»**
*Decorative composition tasks for painting as a means to develop
students' creative personality (direction "Design")*

Владимир Бердышев

Николай Захаров

Вероника Кучеровская

Псковский государственный университет

Abstract. *The essay is dedicated to the problems of teaching painting at Design faculties of high schools and universities. The main task both in painting is to teach students to make a conscious choice of visual tools. Selection of pictorial means shall be determined by a figurative idea and shall contribute to the most expressional solution of a set problem.*

Approach to painting changes to become more analytical one, based on the laws of formal composition and color science. Special attention is paid to seeking for figurative solutions.

In addition to educational activities students are challenged to perform their works at a high professional and artistic level and to develop their creative personality. In painting students shall create decorative compositions in the most free form provided that image objects are recognizable.

Understanding of form elicitation patterns or image creation principles contributes to a more precise choice of figurative instruments and allows developing students' creative abilities as required by the specifics of their professional education. . Purpose of the article: studies of painting teaching experience for efficiency and quality improvement, evaluation of disciplines that provide fundamental artistic training in development of designing skills and abilities of students. The method is based on the studies of General Painting Department of St. Petersburg Academy of Applied Arts named after Stieglitz as well as on the analysis of teaching methods of Russian classic academic school, in particular by N. Volkov and P. Chistyakov. Traditional methods of pedagogical studies have been used such as examination/observation, experience analysis and pedagogical experiments.

Keywords: *artistic means, decorativeness, image creation principles, painting. decorative compositions, creative personality*

Введение
Introduction

Цель статьи: исследование опыта преподавания живописи с целью повышения эффективности и качества, оценка значения дисциплин, дающих фундаментальную художественную подготовку, в развитии композиционных способностей и дизайнерского мышления у студентов. Основой разрабатываемой методики послужил педагогический опыт кафедры общей живописи СПбГХПА им. барона А.Л. Штиглица а также анализ методик преподавания классической академической русской школы Волкова Н.Н., Чистякова П.П. Использовались традиционные методы педагогического исследования: наблюдение, изучение опыта,

педагогический эксперимент. Актуальность исследования заключается в необходимости развернутого междисциплинарного исследования, теоретической проработке и экспериментальном изучении влияния разных форм преподавания рисунка и живописи на формирование профессионального мышления будущих дизайнеров.

Программой по рисунку и живописи должен быть предусмотрен комплекс образовательных задач, позволяющий сочетать академический метод объемно-пространственного изображения - фундаментальную основу художественного образования - с методами выявления художественной формы необходимыми для развития дизайнерского мышления: от умения видеть декоративные и конструктивные качества природы к решению творческих задач, непосредственно связанных с профилирующей композицией.

Комплекс образовательных задач *Complex of educational objectives*

Активное развитие промышленности в начале XX века вызвало к жизни новую профессию Дизайнер, а возникшие новые учебные заведения поставили вопрос о принципиально иной, нежели в академиях искусств, подготовке для художественно-проектной деятельности – художников-дизайнеров.

В Центральном училище технического рисования барона А.Л. Штиглица, Вхутемасе и ВХУТЕИНе были заложены основы особой системы обучения, в которой рисунок и живопись, являясь самостоятельными базовыми дисциплинами, одновременно служили задачам воспитания качеств необходимых в проектной деятельности дизайнера и прикладника. Современная методика преподавания рисунка и живописи для дизайнеров продолжает и развивает эти традиции. Предусматривается комплекс образовательных задач, позволяющий сочетать фундаментальную основу художественного образования с методами выявления художественной формы необходимыми для развития дизайнерского мышления: от умения видеть декоративные и конструктивные качества природы к решению творческих задач, непосредственно связанных с профилирующей композицией.

«Если ранее школе была присуща более академическая направленность и решались задачи объемно-пространственные, задачи натурального, психологического характера, то сегодня, когда на «олимп» восходит эстетика дизайна, информационных технологий, напрямую затрагивающая все грани бытия современного человека, живопись приобретает черты иного плана, более декоративные, смелые по своему колористическому и композиционному решению» (Миронов, 2010).

Под фундаментальной основой художественного образования понимается уровень подготовки по рисунку и живописи, степень владения этими видами искусства. Определение закономерностей выявления формы и принципов создания образа способствует более точному отбору пластических средств, и позволяет дать развитию творческих способностей студентов именно то направление, которое обусловлено спецификой обучения. Акцент делается на типах решения пространства и его образно-пластической организации. Рассмотрим подробнее эти проблемы на примере преподавания живописи.

Комплекс образовательных задач позволяет сочетать и взаимно обогащать два направления: традиционно-реалистическое и образно-декоративное.

К задачам традиционно-реалистического метода в первую очередь необходимо отнести развитие зрительного восприятия, изучение технических приемов и возможностей изобразительных средств. Тогда как включение композиционно-декоративных заданий способствует развитию образного мышления, концентрирует интеллектуальные возможности студентов, способствует сознательному отбору изобразительных средств и переходу к анализу способов выявления образа.

В рамках традиционно-реалистического метода преподавания живописи задачи объемно-пространственного решения, сочетаются с задачами колорита. Основными становятся задачи выработки быстрого живописного восприятия характера изображаемого, развития цельности видения, выявления доминирующих цветовых отношений, поиски цветового и тонального силуэта.

Основное внимание уделяется выявлению наиболее интересного живописного решения.

Для достижения поставленных задач ставятся краткосрочные постановки. Быстрые этюды, наброски преобладают над длительными постановками (4-12 академических часов). Кроме постановки глаза, развития быстроты восприятия и умения видеть, достигается раскрепощение в приемах, способах рисования. Рекомендуются постановки в контрастной, в сближенной гаммах, с разным уровнем горизонта и т.п.

Необходимо рекомендовать также аналитические упражнения «Анализ тепло-холодности», «Анализ интенсивности цвета» и «Анализ колорита».

Цель выполнения упражнений – быть связующим звеном между натурным рисунком, живописью и композиционными дисциплинами. Развивать проектное мышление, уметь обобщать и структурировать изображение.

Задачи этих упражнений проанализировать постановку, определить количественные и качественные соотношения цвета, выявить

доминирующие отношения. «Находить и понимать пластические качества формы, высвобождая их из мелочей случайного зрительного опыта, проверять и осмысливать свое впечатление от природы знанием объективно присутствующих ей свойств», - эти слова Кардовского Д.Н. наиболее точно характеризуют учебные задачи (Кардовский, 1939).

При выполнении аналитических упражнений студентам важно представить различные варианты осмысления постановки в лаконичной (схематичной) форме, найти качественное и количественное решение приема рисования при раскрытии стилизованного художественного образа.

Первоначальный анализ изобразительного материала в рамках академического задания служит отправной точкой для выполнения декоративных композиций на основе натурной постановки.

Включение декоративно-композиционных заданий в программу по живописи является мощным импульсом, как для современного художественного осмысления окружающего нас мира, так и постижения студентами наследия глубинных пластов различных культур. Декоративные композиции на основе натуральных постановок развивают образное мышление, формируют пластическую культуру, учат профессионально мыслить и ясно выражать свои художественные идеи в проектной работе.

Именно в таких работах проявляются индивидуальные творческие особенности каждого студента: способность видеть главное в бесконечном многообразии окружающего мира, выразить характер постановки, выделить главное и индивидуальное, не перечисляя все детали, скатываясь в повествовательность.

При образно-декоративном решении постановки необходимо выбрать степень обобщения и детализации, определиться с уровнем художественной трансформации первичных образов.

Обращаясь к универсальному языку декоративности стремиться к стилистическому единству трактовки, к чистоте взаимоотношений элементов в композиции.

Умело (свободно) использовать в художественной ткани образа ритмическую организацию и орнаментальные системы, используя более условный язык изображения.

Анализируя произведения искусств разных эпох, стилей и жанров можно увидеть необычайное разнообразие композиционных и колористических решений, объединенных понятием декоративность.

Качество «декоративности» можно выделить и при использовании объемно-пространственного изобразительного принципа (например, в реалистической станковой живописи), и при пластически-плоскостных решениях пространства, применяемых и в живописи, и в графике, и в монументальном искусстве, и в широком спектре народного искусства.

Декоративная композиция является особым типом, в которой цвет, тон, масштаб, расположение предметов имеет символическое значение.

Создание красочной декоративной гармонии может достигаться различными путями. В основе две противоположности – контраст и нюанс, различие или подобие: контраст или сближенная гамма, многоцветие или цветовая сдержанность.

Не менее важны и количественные характеристики цвета: проблема равновесия, взаимоотношения более крупных цветовых плоскостей с более мелкими, ритмическая организация плоскости, объема, пространства. Например: если все цвета в композиции одинаково яркие, то начнут «спорить» между собой, создавая пестроту и дробность. Но и одинаковое количество двух или нескольких тонов не способствует гармонизации композиции.

Большое значение в декоративной композиции имеет понятие «силуэт», как общий для всей композиции, так и для отдельных изображений. Надо помнить об их разнообразии и соподчинении. Например: крупный и мелкий, простой и сложный силуэты, замкнутый или открытый характер силуэта с проникновением фона в изображение.

Силуэтное решение часто используется в фольклорно – орнаментальных системах. С одной стороны, художественные средства орнамента украшают композиции, а с другой, служат изобразительно – тематическому рассказу. Художественный смысл орнамента включает в себя общее представление о законах и структуре мироздания, о закономерном и случайном, о конечном и бесконечном, о движении и покое. Драматическое содержание обогащает, одухотворяет декоративную структуру. Колористический строй, обладающий метафорическими свойствами (знаковость, символ) цвета, оказывает подсознательное влияние на зрителя.

Большой силой воздействия обладают необычные композиционные решения: нарушение привычных предметно-пространственных связей, или нарушение масштабов изображений, или использование условного цвета, как всей композиции, так и отдельных деталей, или повторение выделенного предмета в разных ракурсах, или противопоставление на сюжетно-тематическом уровне, и т.д.

Работая над образами природы, человека, предметного мира, меняя формы и обогащая смыслы, автор (художник) должен максимально использовать творческую интуицию, чувства и эмоции.

Наряду с наблюдением, активным созерцанием действительности, студент не может обойтись без абстрагирующей работы мышления, фантазии, воображения. Для отражения существенных сторон жизни – предметного мира, природы, человека, так и выражения эмоций необходимо использовать определенные методы обобщения. Один из способов – абстрагирование – важнейшее средство выразительности.

Хочется так же привести цитату из альбома кафедры Общей живописи Санкт Петербургской художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица о задачах и возможностях учебной дисциплины «Живопись», как основной ориентир преподавания: «Помимо решения задач соотнесенных с потребностями дизайна, живопись как предмет ... воспитывает художника и как личность, помогая проявиться творческому началу, не ограничивая студента исключительно учебной программой на уровне ремесленничества. Предмет живописи расширяет горизонты творческого мышления, при этом сохраняет границу между изобразительным искусством и дизайном» (Миронов, 2010).

Организация и результаты исследования *The organization and results of the education process.*

В рамках исследования преподавание живописи было условно разделено на этапы. На первом этапе основными задачами обучения были:

- выработка быстрого живописного восприятия основного характера изображаемого,
- выявление доминирующих цветовых отношений,
- изучение технических приемов и возможностей изобразительных средств.

Для достижения поставленных задач в живописи ставились краткосрочные постановки. Быстрые этюды, наброски преобладали над длительными постановками. Это привело к формированию цельности видения и раскрепощению в приемах, способах рисования.

На следующем этапе были предложены аналитические упражнения. Анализ постановки с точки зрения различных законов формальной композиции и цветоведения. Основная задача научить студента осмысленно выбирать изобразительные средства. Выбор изобразительных средств должен быть обусловлен пластической идеей и способствовать наиболее выразительному решению поставленной задачи.

На этом этапе длительные постановки преобладают над быстрыми этюдами. Длительный этюд предусматривает, как правило, выполнение комплекса задач на изучение и законченное выражение композиционного, живописно-пластического свойства натуры. При этом для сохранения первого эмоционального восприятия постановки. можно рекомендовать быстрый живописный набросок

При работе над постановками также ставились задачи декоративно-локального решения основных плоскостей, передачи цвето-пластического образа постановки, взаимосвязи фигуры и декоративного фона, выявления цельного гармоничного решения.

Подобные задачи способствовали развитию способностей видеть и передавать декоративно-живописные качества природы, умению находить соответствующие способы и приемы для создания задуманного образа постановки.

Такого типа задания имеют важное значение при формировании определенных профессиональных понятий. Студенты приобретают опыт переработки многообразия природы, предметного мира в обобщенные художественные образы, способность видеть главное, характерное, конструктивное; развивают аналитическое мышление, фантазию; изучают разнообразные приемы рисования; воспитывают чувство стиля.

Методика позволяет студентам наиболее широко развить свои способности, овладеть академическими основами рисунка и живописи, а так же различными видами декоративной стилизации, широким спектром цветовых и графических решений, придает процессу дизайнерского проектирования формы конструктивный, осмысленный характер.

Выводы *Conclusions*

Таким образом, в процессе обучения сочетаются объемно-пространственный анализ формы с сознательным выбором изобразительных пластических средств, натурные постановки с разнообразными композиционными решениями, с творческими задачами, непосредственно связанными с профилирующей композицией.

Методика позволяет студентам наиболее широко развить свои способности, овладеть академическими основами рисунка и живописи, а так же различными видами декоративной стилизации, широким спектром цветовых и графических решений, придает процессу дизайнерского проектирования формы конструктивный, осмысленный характер.

Summary

Teaching of painting for the students of Design Department includes a complex of educational objectives which combines two directions, in particular, a traditional realistic (academic) school and figurative and decorative style.

Objectives of the traditional realistic method include development of visual perception and study of artistic techniques and resources.

Students are challenged to perform their works at a high professional and artistic level and to develop their creative personality. In painting, students shall create decorative compositions in the most free form provided that image objects are recognizable.

Introduction of analytical exercises and design and decorative tasks encourages development of image thinking and a conscious choice of artistic pictorial tools which allows analytical ways of image recognition based on the laws of formal composition and color science. Special attention is paid to seeking for figurative solutions.

Thus, the education process combines a three - dimensional shape analysis with a conscious choice of pictorial figurative means as well as painting from nature suggesting various composition solutions with creative tasks directly related to the key design discipline.

Bibliography

1. Кардовский, Д.Н. и Делла-Вос-Кардовская, О.Л. (1939). *Сборник статей*. М: Московский союз советских художников.
2. Миронов, В.С. (2010). *Традиции школы живописи Санкт-Петербургской академии государственной художественно-промышленной академии им. А.Л. Штиглица*, СПб.

Бердышев В.В	Псковский государственный университет Россия, г. Псков пл. Ленина д.2
Захаров Н.А	Псковский государственный университет Россия, г. Псков пл. Ленина д.2
Кучеровская В.В	Псковский государственный университет Россия, г. Псков пл. Ленина д.2 Email: kucherovskaya@yandex.ru

CHALLENGES TO A MULTICULTURAL SOCIETY HIDDEN REALITIES AS BIAS FACTORS OF INTEGRATION

Michaela Frank

Private University College of Education of the Diocese of Linz

***Abstract.** The aim of the presentation is deepening the understanding of one`s own heritage, cultural roots and behaviours. Hidden realities start with ourselves as long as we are not conscious of our own cultural constructs. Not knowing them inevitably leads to failures in understanding people with different nationalities. A discourse is initiated which is based on the following selected topics: (1) emotionality, (2) transgenerational transmission and (3) language in dependence on mediation by third persons. Practical experience is linked together with scientific knowledge to increase sensibility for multicultural phenomena contributing to a better understanding for ways of integration.*

***Keywords:** cultural roots, cultural bias, emotionality, interpreting, stress, transgenerational transmission, trauma transmission.*

Introduction

When working within a cultural context it is always good to declare one`s points of views in preventing misunderstanding in advance. I do not only talk about culturally specific topics; I also present in another academic tradition. This means I consciously expose you to another cultural event. The following three topics have been chosen because they all are dealing with communication (Ellworth, 1994).

Emotions are expected to be universal; in everyman`s life there are experiences which might be shared all over the world. In conclusion people understand each other because of this fact. Feelings might be the same but their presentation is depending on culture specific developments. Equally the regulation of emotion is an issue of developmental psychology. Sometimes emotions pop up in intensities not adequate to the situation. There could be repeatedly nightmares leading to exaggerated emotional conditions where the affected does not have any clue about the reason, the contents of the dreams as well as their emotions being unclear to the individual. Explanations are to be found e.g. in inquiries of second generation after Holocaust (Frankl, 1959).

Transgenerational transmission. Kellerman (1999) shows the psychological causes of non verbally transmitted incidents on the succeeding generations. Although these phenomena have been well documented on Holocaust victims, one might observe refugee families exhibiting similar behaviours. Most of them having undergone a history of torture and traumatic experience. It might be worth to consider the effect of traumatic transgenerational transmission to show up at a lower traumatic exposure than the Holocaust presented. This is followed by a discussion on verbal communications problems which may show up when working with an interpreter (Friedlmeier, 2013).

Emotionality

The way emotions are experienced and presented are culture - specific (Ellworth, 1994). The Two American citizens, for example who were already born in the USA made their feeling on sadness transparent. Even though their appearance did not imply any hint of their ethnic background their designs and aesthetic concepts refer to different cultural expressions.



Fig. 1 Sadness: done by man of Chinese origin
Trauer: Darstellung von einem Mann chinesischen Ursprungs



Fig. 2 Sadness done by man of Caucasian origin
Trauer: Darstellung von einem Mann kaukasischen Ursprungs

The following writings use Greenfield's and Keller's (2004) term of culture whereby culture is defined as a system of shared beliefs and shared every day life practices. It is furthermore also valid for people living in comparable socio economic status and agreed on the same values and norms. What is the biological basis and what are the culture bound expressions of emotions? Matsumoto and Hwang (2011) conclude not all affective states should be identified by emotions. They suggest certain domains more or less influenced by culture or biology to be distinguished in further developments. Culture comparing research focuses mainly on acknowledging of emotions and

the emotional expression. The connection between emotion and the regulation of it e.g. stress and coping are almost never looked upon (Friedlmeier, 2013).

The emotional perception and presentation develops in a mother – child interaction. If the mother reacts on positive signals of the child and by strengthening or if confronting the difference important as it is in dependence on cultural norms (Keller, 2003).

This is provides certain behaviours in case of an immigration. Lamm (2013) talks about opposing styles of education, which on one hand foster the autonomy of the individual in having trust in yourself, self esteem and the ability to be competitive (child centred model of education). On the other hand social bonds are of greatest importance. The child is to be prepared for a hierarchical socialized group. People sharing the same self concept belong to the same cultural group. This is the basis for future ways to deal with stress symptoms e. g. the stimulus and stimulus answers. In systems where the goal of education is an individual personality the display of feelings is wanted. This also means one can expect low control of emotions. Is the functioning of a social network in the focus then it is important to gain only low arousal states and this to be interpreted as positive behaviour. The ability to control emotions is central in this model. Adaptation and execution is to be seen together with the development of emotions. In a hierarchical system this is seen as mark for adaptation (Spangler & Grossmann, 1993).

Not to consider these developmental und psychological differences evokes biases based on cultural judgements.

Transgenerational transmission

Transmission in general means to pass on information from one individual to the other or from group to group. Nauck (2001) defines cultural transmission as a phenomenon of a culture contact situation. Cultural transmission consists of a vertical and a horizontal part which includes personality traits, cognitive development attitudes, patterns of socialisation, gender issues, religious believes, behaviours and so on. At least there is a dual inheritance model that is responsible for genetic and cultural transmission (Laland, 1993).

Transgenerational transmission is discussed in this paper as a passing on of unconscious content to the next generations. Cultural transmission screens out individual as well as collective social historical events, mainly trauma. This specific type of cultural transmission is very well documented with Holocaust survivors and their families.

Nevertheless most of the described phenomena are to be seen in refugees and their offspring who often have been torture victims. Terrifying nightmares of tortures and dead people emerge generations later in dreams of individuals who have no idea of what had happened to their ancestors. Life threatening events are unconsciously transmitted and show specific effects to the next generations. The

more it is in the unconscious, the more the unconscious content is destructive to the individual.

People working in social or mental health settings may easily judge mental personality disorders whereas specialists may feel pathologizing might be inadequate. According to Frankl (1959) is people's reaction to an abnormal situation is normal behaviour. Although an enormous variety of different traumas and stressors the human responses to them are similar (Weisaeth & Eitinger, 1993, p. 69).

Kellerman (2013) distinguishes between the following presentation clusters: The Holocaust Survivor Syndrome, the Child Survivor Syndrome and the Second Generation Syndrome.

The Holocaust Survivor Syndrome:

Persistent anxiety, fear of renewed persecution, chronic depression, psychosomatic symptoms of concentration and memory difficulties, maladjustment, sleep disturbances terrifying nightmares and a general difficulty to verbalize their traumatic experience, guilt for having survived.

The Child Survivor Syndrome:

There are different diagnostic pictures dependent on the age. Children up to adolescence show dissociation, psychic numbing and denial as references to severe trauma exposure. There is a high vulnerability with high risk for emotional instability and distress. Interpersonal relationships are impaired by suspicion and distrust. Personality disorders and developmental impairment are regular manifestations.

The Second Generation Syndrome

The Self shows an impaired self esteem with persistent identify problems, over identification with parents "victim status. A need to be super achievers to compensate for parents' loss, carriers the burden of being "replacements" for lost relatives. They expect catastrophies, are preoccupied with death, stress to Holocaust stimuli, and are dominated by fantasies of traumatic Holocaust experiences. Annihilation anxiety, nightmares of persecution, dysphoric moods connected to feeling of loss and mourning. Unresolved conflicts around anger complicated by guilt. Exaggerated family attachments – symbiotic ones -, dependency and difficulties in entering into intimate relationships and in handling interpersonal conflicts"

Kellerman (1999) suggests introducing a new category of diagnosis namely: Transmitted Trauma Syndrome.

In general the concepts of transmission are already recognized by systemic family therapy. There are life stories to be found with family reconstructions. Transmission is also valid for aesthetic concepts being culture bound. The question arises if there is only an aesthetic tradition transmitted or are there other cultural implications to be recognized?

This is to be demonstrated by an art therapy session. One day the client B. came in and says:" I am in a thousand pieces and split all over the place". The expected

incident had also come: she was discovering her boyfriend would not come to marry her. (This was a delusional content, the boyfriend did not exist). Facing the fact my client was decompensating - a critical situation. I made a circle. There is a common praxis which usually works. Afterwards I asked her if it would be possible to bring all the pieces together and to put them into the circle. A heart with knife emerged. In exploring the painful content she suddenly decided to sit down on her painting. Then she started to fall into whipping movements. (While witnessing the process thoughts of Native American healing ceremonies emerged: The Navajos make their sick people sit down on a painting which has already been prepared before in a preparation by their medicine man lasting for hours. Then the whole community builds a circle around and sing for hours). Suddenly her hand started to move forward. I asked her to exaggerate the gesture. What was with her hand? "I can never get a helping hand!" I therapeutically intervened with being surprised: "I do not really understand? We shake hands any time you come and any time you leave! So what?" She looked at me and repeated her words. I made her making shake hands for several times. Then I realized a change in the expression in her face. She stated: "This is when I feel whole." She drew the following pictures.

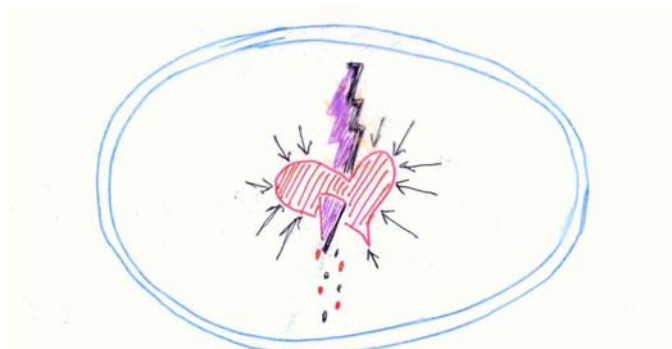


Fig. 3 Sketch of therapist: "I put the pieces together"
Skizze der Therapeutin: "Ich habe die Stücke zusammen gebracht"



Fig. 4 Sketch of therapist: "This is when I feel whole"
Skizze der Therapeutin: "So ist es, wenn ich mich ganz fühle"

The delusions did not show up for another two months. During this period she was able to face traumatic issues which had been unconscious before. It also turned out later her great grandfather had been Native American.

It might be worth a discussion to see her behaviour as a transgenerational transmission of inherited culture. Conceptualizing this phenomenon as a regression opens up to the possibility of people regressing not only within family issues but also within cultural societal contexts. This would also imply (projected) changes in the helper's role and the task is to be sensitive to these changes, for help and healing depend on cultural's role expectations (Tseng & Streltzer 1997).

Language mediated by third persons

One can state: there is very few literature on this crucial practical part of intercultural contact. Nevertheless there is a need to bring this topic into discussion. To overcome language barriers it might often be necessary inviting an interpreter. Often family members serve that role, which makes the process more complicated because they do not only take on the tasks of translation but also try to convey needs or keep the secrets of the family. (Tseng & Streltzer, 1997).

The writings below are based on ten years' work in a psychotherapy project for refugees and migrants in Austria. Interpreters are not professionals and rarely trained for the work in the social and mental health system. The interpretation itself usually embraces best three languages very commonly four. For example: The client is from Aserbaidshon, the interpreter Bulgarian and the therapist Austrian. The client and the interpreter use Russian. That means there is a big loss in language communication (four languages!). Additionally the language used for communication between interpreter and client might bring up difficult memories itself. It might be the aggressor's language. Many of the interpreters also have a history of flight themselves and have been traumatized. It happens that the interpreter says: Sorry I can't translate this. Then the therapist must quickly decide if there is a psychological problem of the interpreter or a language problem. Many of the interpreters have a history of flight and have been traumatized themselves. When the story of the client evokes memories of the interpreter or a societal taboo than the interpreter experiences speechlessness. In this situation the therapist needs to come up with a solution like talking the problem through or translate word per word (then the interpreter's psyche might not be able for sense grasping). It is not possible to exchange the interpreter because of established trust and confidence by the client, but also to keep the interpreter's private sphere confidential. The challenge of this situation is that there are two individuals who need to be taken care of and to be at the edge of decompensating. The main focus within this triad is on the interpreter, because the psychological issues of the client are mainly known, the ones of the interpreter show up first within the session. Best would be a bilingual, be cultural therapist, but this is rarely to be found.

Conclusions

Culturally specific questions in the realm of emotionality show a practice of low differentiate considerations which facilitate biases. An increase in openness and sensitivity towards emotional activities is to be wished for. An increase of sensitivity of being with emotions and affects would be a step forward. Multicultural training would be helpful. The theoretical underpinnings of these unconscious phenomena might be helpful to fully understand people. Although (unconscious) transgenerational transmission had been examined, experiences make one conclude the observed phenomena could provide a evidence on a more general level. Inquiries in this field would be necessary. The description of Child Survivor Syndrome and the Second Generation syndrome enable professionals to come to a better understanding for refugees, migrants and their families; they might find help and it prevents cultural biases. Talking about the interpreters – they are the group in danger. It is an important task to make inquiries on language encounters. Some parts of the paper refer to the usefulness of creative work in deciphering cultural contents. Creative tools as part of intercultural communication might be worth considering.

Summary

When working within a cross cultural setting the situation might easily lead to misunderstanding. Using the same word doesn't implicit people's meaning and talking are the same because non verbal and verbalized emotional states are defined by their developmental conditions of their cultures. These differences also influence the adaptation mechanism and coping strategies of stress. For example unconscious transgenerational transmission is one of these coping styles to be seen as a reference so severe trauma. Based on inquiries of Holocaust's victims specific syndromes are described. They provide tools to understand social relationships of refugee and migrant families. At least the most important tool in communication which is language is brought into discussion and the difficult work with the interpreter is highlighted. Cultural sensitivity, training and research are necessary to overcome cultural barriers and prevent biases based on them.

Bibliography

1. Ellworth, P.C. (1994). Sense, culture and Sensibility. In S. Kitayama & H.R. Markus (Eds.), *Emotions and culture. Empirical studies of mutual influence* (pp. 23 – 50). Washington, DC: American Psychological Association.
2. Frankl, V. (1959). *Man`s seach for meaning*. Boston: Beacon.
3. Friedlmeier, W. (2013). Emotionen im Kulturvergleich: eine entwicklungspsychologische Perspektive. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (pp. 217 – 238). Wiesbaden: Springer.

4. Greenfield, P.M. & Keller, H. (2004). Cultural psychology. In C.D. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia for applied psychology*. Oxford, UK: Elsevier.
5. Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Between culture and biology* (pp. 215 – 240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
6. Kellerman, N. P. F. (2013, 14. 2. 20013). Diagnosis of Holocaust survivors and their children. URL www.peterfelix.weeb1.com/publication.html.
7. Lamm, B. (2013). Entwicklung im kulturellen Kontext: Entwicklungspfade der Emotionsregulation. In P. Genkova, T. Ringeisen, & F. T. L. Long (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (pp. 81 – 95). Wiesbaden: Springer.
8. Laland, K.N. (1993). The mathematical modelling of human culture and its implications for psychology and the human sciences. *British Journal of Psychology*, 84, 145 – 169.
9. Matsumoto, D., & Hwang, H.S. (2012). Culture and Emotion: The integration of biological and cultural contributions. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 43(1), 91 – 11.
10. Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross – cultural Psychology*, 32 (2), 159 – 173.
11. Schönplflug, U. (2001). Introduction. Cultural transmission. A multidisciplinary research field. *Journal of Cross – Cultural Psychology*, 32 (2), 131 – 134.
12. Spangler, G. & Grossmann, K.E. (1993). Biobehavioral organisation in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64 (5), 1439 – 1450.
13. Tseng, W –S. & Streltzer, J. (1997). *Culture & Psychopathology. A guide to clinical assessment*. New York: Brunner Mazel.
14. Weisaeth, L. & Eitinger, L. (1993). Posttraumatic stress phenomena: common themes across wars, disasters and traumatic events. In J.P. Wilson, B. Raphael B (Ed.). *International handbook of traumatic stress syndromes* .(p. 69 – 77). New York: Plenum.

Michaela Frank	Private University College of Education of the Diocese of Linz, Austria Department of Continuing Education Head of the M.A. Program Art Therapy and Pedagogy Email: Michaela1.frank@ph-linz.at
-----------------------	---

ОТРАЖЕНИЕ УСТАНОВОК ОБЩЕСТВА ЧЕРЕЗ ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО

Витаутас Гудонис
Шяуляйский университет, Литва

Введение

Работы художников, посвященные человеку с ограниченными возможностями, – это отражение отношения общества к нему. От отношения общества, его установок к взрослым и детям с ограниченными возможностями зависит успех развития их социальной реабилитации и интеграции.

Актуальность исследования заключается в том, что данная тема весьма мало исследована. Качественные социологические методы исследования искусства в своих работах применял узкий круг ученых. Среди таких ученых можно упомянуть профессора по истории искусства Чикагского университета Б.М.Статфорд, которая свои исследования обобщила в 1993 году в монографии «Критицизм тела», профессора-офтальмолога глазной клиники Гейдельбергского университета (Германия) В. Яегер (1976, 1979) и немецкого тифлолога Дж. Едике (1988). Все эти исследователи в произведениях искусства, в которых были изображены люди с ограниченными возможностями, пытались рассмотреть медицинские и социальные аспекты.

Объект исследования. Репродукции изобразительного искусства, в которых изображается слепой. В исследованиях использована личная коллекция автора, состоящая из более 1000 репродукций. Образцы данных работ собиралась автором в течение 1965 – 2012 г.г. не только в Литве, но и в музеях и национальных галереях Азербайджана, Англии, Армении, Белоруссии, Болгарии, Бразилии, Венгрии, Вьетнама, Голландии, Грузии, Дании, Египта, Индии, Испании, Италии, Китая, Латвии, Малайзии, Норвегии, Португалии, России, Сингапура, Словакии, США, Таджикистана, Туркмении, Турции, Узбекистана, Украины, Филиппин, Финляндии, Франции, Чехии, Швеции, Эстонии, ЮАР, Японии.

Цель исследования. Установить тенденции влияния произведений изобразительного искусства на установки общества к незрячим.

Методы исследования. Историко-генетический, социологический и культурно-исторический анализ литературных источников и произведений искусства.

Гипотезы исследования: большинство реалистических произведений изобразительного искусства объективно отражает жизнь и социальный статус незрячего в обществе; идеализированные произведения изобразительного искусства искаженно отражают жизнь слепого, что

создает предпосылки для формирования в обществе негативных стереотипов о незрячем человеке и его потенциальных возможностях.

Идеи исследования апробированы автором в трех монографиях, в научных статьях. Часть образцов упомянутой коллекции была представлена в журнале “Mūsą žodis” («Наше слово»), где 1998-2012 г.г. было опубликовано 173 репродукции с их анализом.

Данная тематика исследования в разных аспектах была представлена на конференции Международного совета по образованию лиц с нарушенным зрением (ICEVI) в Сан Пауле (Бразилия, 1997; Санкт-Петербурге, Россия, 2010), на XXVII международном конгрессе психологов в Стокгольме (Швеция, 2000), на международной конференции «Слепота в разных культурах» в Вильнюсе (2003), на XXVIII международном конгрессе психологов в Пекине (Китай, 2004), на конгрессе психологов Литвы в Каунасе (Литва, 2011), на XXX международном конгрессе психологов в Кейптауне (ЮАР, 2012).

Тематическое распределение и интерпретации образа слепого в изобразительном искусстве

Образ незрячего музыканта

Самый древний из известных образцов изображения слепого музыканта в искусстве – фрагмент фрески на могиле визиря Нахта в Луксорах, в Египте, на которой изображен слепой арфист, играющий для пирующих гостей. Этому шедевру искусства более 3000 лет. В 2002 г. наши поиски аналогичных произведений искусства в Египте увенчались успехом. В могильнике фараона Рамзеса II была обнаружена еще не описанная в тифлологической литературе фреска, на которой изображается незрячий музыкант, играющий для фараона. В Египте до сих пор тема незрячего в искусстве является излюбленной. Внешний фасад стены аэропорта Шарм Аль Шейх украшает увеличенная копия фрески “Слепого музыканта” гробницы Нахта. Эти произведения указывают на позитивное отношение к незрячему в Древнем Египте (Рисунок 1).

Довольно много образцов изображения слепого музыканта можно найти в иллюстрациях литературных произведений. Явным лидером такого изображения является повесть «Слепой музыкант», написанная в 1886 году русским писателем В.Короленко. Эта повесть была издана более 50 раз и переведена на 39 языков мира. Книгу иллюстрировала целая плеяда художников. Не все эти иллюстрации можно считать удачными. Напр., в одном из изданий «Слепого музыканта» на английском языке (1967 г.) художник Александр Макнов во всех иллюстрациях, где изображался слепой Петр, использует темный фон, этим подчеркивая слепоту героя и «давящую» его темноту. Такие иллюстрации усиливают у читателей стереотип, будто на слепого всю жизнь мучительно давит

темнота. Этот стереотип обнаружен и в литературе: «Черные розы и черные лилии и песня жаворонка черна ...» (Бернардас Браздженис. *Элегия незрячего*).

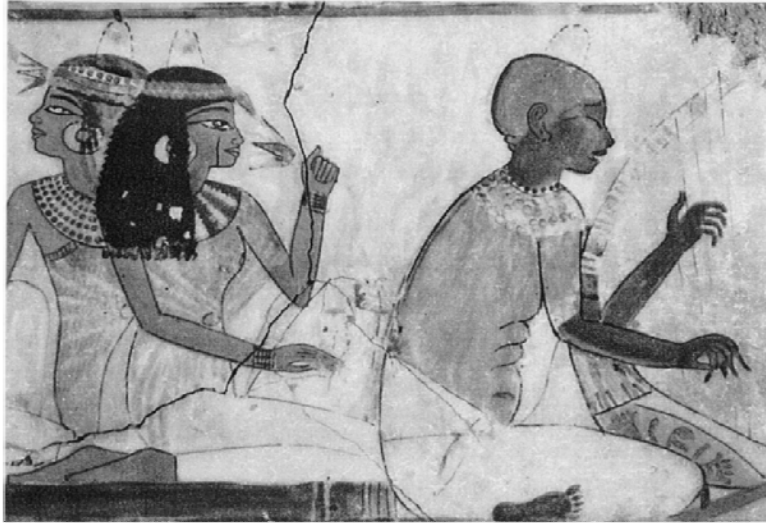


Рисунок 1. Слепой музыкант. Фрагмент фрески гробницы визиря Нахта. Древний Египет.

Некоторые художники в названиях своих произведений ошибочно отождествляют слепого музыканта с нищим (напр., Рембрандт и др.). Хотя по своему виду бродячие музыканты часто не отличались от нищих, однако у них совершенно другой социальный статус. Бродячие музыканты не просили подаяния, они на жизнь зарабатывали музицируя.

Слепые нищие

Эта тема составляет большую часть нашей коллекции. Обилие темы отражает реальное социальное положение людей с ограниченными возможностями, начиная от искусства Древнего Перу до средних веков и кончая XIX веком. Первые образцы данной темы мы находим в искусстве Древнего Перу. Во времена культуры Моче было до совершенства доведено искусство керамики, в которой, как в летописи, отражалась вся реальная жизнь людей данного периода: от сцен интимной жизни до отражения разных недугов человека.

Современные искусствоведы во многих картинах древности пытаются усмотреть скрытое, т.е. переносное значение. Таким примером может послужить полотно П. Брейгеля «Притча о слепых» (1568), на котором изображены бредущие держащиеся друг за друга незрячие, падающие с обрыва в реку (Рисунок 2).

Современные искусствоведы усматривают в этом отражение государственного кризиса в Нидерландах, другие – духовного падения общества.



Рисунок 2. П. Брейгель старший. Притча о слепых.

Мы считаем, что это полотно реалистическое и художник писал незрячих с натуры. Таким образом, раскрывая смысл произведения, искусствоведы указали религиозные, общечеловеческие и даже политические версии. Искусствовед Е. Гомбрих заметил, что в любой теории, будь то самая туманная, может скрываться песчинка мудрости, которая подойдет изумруду.

Особую категорию нищих слепые составляли в России (калики переходные). Они нищенствовали группами, исполняли духовные и народные песни. Картины такого характера, за неимением другой информации о слепых, может сформировать неправильный образ незрячего, как беспомощного человека.

В нашей коллекции много изображений нищих в работах западноевропейских художников. Можно предположить, что такое обилие работ отражало реальное положение. Напр., в 1777 г. нищим был каждый двадцатый житель Франции. Несомненно, большую часть нищих составили люди с ограниченными возможностями, среди которых были и слепые.

Персоналии

Известных слепых в истории было очень много. Считается, что наиболее известным как среди незрячих, так и среди зрячих является древнегреческий поэт Гомер. Однако существуют и другие мнения. Напр., в 1978 году в впервые изданной книге Майкла Гарта «100 наиболее влиятельных личностей в мировой истории» великий грек среди «сотни» только 98-ой после Гитлера, Сталина и других персоналий.

В античных источниках образ Гомера, исторически реального путешествующего слепого певца, переплетается с фантастическими

измышлениями, свидетельствующими о том, что подлинных источников о личности Гомера не хватает. В настоящее время неизвестно, как выглядел настоящий поэт. Портрет Гомера сохранился только по античным копиям и является идеализированным, собирательным. О его слепоте было сделано заключение лишь на основе образа «слепого человека из Хиоса» в гимне Аполлону и слепого певца Демодока в «Одиссее». Статуя Гомера вместе с другими, в том числе со статуей Гесиода, стояла в большом храме Микита в Олимпии, воздвигнутом в 460 г. до н. э. Возможно, существуют копии этого раннего портрета Гомера, так как самые архаичные по стилю из его сохранившихся портретов несомненно воспроизводят оригинал того периода. Раньше предполагалось, что это изображение Эпименида, критского жреца и прорицателя, проспавшего в пещере 40 или даже 75 лет. Однако голова принадлежит статуе, которая, к сожалению, нам неизвестна и таким образом, закрытые глаза были истолкованы как признак слепоты. В IV в. до н.э. Гомера больше не изображали слепым или закрытыми глазами (Хафнер, 1981).

Образ Гомера мы находим в древнегреческих скульптурах, древнеримских копиях и в картинах, начиная с древности до наших времен. С портретом Гомера были выпущены монеты и почтовые марки.

Василий Ярошенко (1889–1952) украинский писатель, философ, путешественник, журналист, тифлопедагог и переводчик. Этот незрячий кроме родного украинского языка, знал русский, английский, эсперанто, японский, китайский, хинди, туркменский и языки народностей Севера. По мнению японского литературного критика Хидео Яги, если бы произведения Ярошенко не были бы десятилетия запрещены, то послевоенная японская литература началась бы с более высокой ступени. Это самая высокая оценка творчества В. Ярошенко. Его портрет украшает картинную галерею японского императора.

Но самый известный незрячий после Гомера является гениальный французский изобретатель рельефного письма слепых, тифлопедагог Луи Брайль (1809–1852). Над его портретом работали многие скульпторы и живописцы. В разных странах мира издано множество значков, почтовых марок, открыток, конвертов, медалей, монет с изображением Луи Брайля.

Портреты известных незрячих популяризируют потенциальные возможности слепых и помогают формировать адекватное отношение общества к ним. С целью раскрыть перед обществом потенциальные возможности слепых мы подготовили и издали на литовском и русском языках «Тифлологический словарь имен» (2001), в котором представили биографические данные 1146-ти наиболее известных в мире незрячих из разных стран и исторических периодов. Надеемся, что это поможет формировать адекватное отношение общества к незрячим.

Незрячие в мифах и легендах

Исцеление незрячих в иллюстрациях Библии, в церковном искусстве оказало позитивное психотерапевтическое воздействие на устранение нарушений зрения. Чаще всего изображаемые художниками персонажи Библии и других священных книг были Тобит, Павел, Самсон, Исаак. Среди мифологических персонажей наиболее популярными были Эдип, Тересий, Полифем.

Незрячий как символ

К этой группе относящиеся репродукции по их позитивным и негативным аспектам можно было бы разделить на 3 группы: *положительные (любовь, милосердие), отрицательные (зло, гнев, смерть), нейтральные (время, надежда, старость, ночь)*. Слепота как символ ночи также усиливает стереотип о давящей незрячих темноте.

Незрячие – жертвы войны

Эту группу произведений искусства составляют репродукции картин, посвященные солдатам, потерявшим зрение в 1812 году, во время I и II мировых и других войнах.

Незрячая женщина

Эту группу репродукций составляют портреты как конкретных персоналий, так обобщенных, часто идеализированных, незрячих женщин и сюжетные композиции.

Ремесла незрячих

С древних времен незрячие вили веревки, плели корзины, сети, крутили жернова, были музыкантами и т.п. Произведения, иллюстрирующие ремесла незрячих, предоставляют знания о возможностях профессиональной приспособленности незрячих в разные исторические периоды.

Разная тематика

Это работы, которые не удалось сгруппировать. Среди них произведения искусства, иллюстрирующие неадекватное отношение общества к слепым. Такие работы можно было бы объединить в серию под названием «незрячий глазами зрячих». Характерным образцом этой серии могло бы быть полотно М. Берингова «Свадьба». Здесь прежде всего проявляется отношение художника к незрячим. На картине художника и молодые, и музыканты, и гости – слепые. Зрителям внушается мысль, что незрячие выбирают себе в жены и мужья только из среды незрячих и что слепые общаются только со слепыми. Такой сегрегационной установкой к людям с ограниченными возможностями обладает и часть людей современного общества. Эти люди, как показывают наши исследования, придерживаются мнения, что дети с ограниченными возможностями должны обучаться.

Распределение произведений искусства по манере исполнения

Незрячий, изображаемый идеализированно

Примером идеализированно изображенного незрячего может послужить картина литовского художника В. Смакаускаса «Нищий», где одетые в белую одежду слепой старик и его проводник – маленький мальчик – идут по дороге. Если бы не название картины, зритель даже не подозревал бы, что это нищие. Аналогичным примером может быть и картина немецкого художника Г. Шпраера «Нищий на улице», где незрячий преувеличенно беззаботно с палочкой в руке и трубкой во рту переходит улицу.

Герой Гражданской войны Николай Островский, автор книги «Как закалялась сталь», в 1935 году при награждении орденом Ленина был парализован и ослепший, что свидетельствует фотография из музея Н. Островского г. Сочи. Но в портретах его недуг игнорирован и рисовали его идеализированно, т. е. здоровым, что не отражало действительности.

Незрячий, адекватно изображаемый в реалистическом жанре

Художников реалистического жанра было достаточно много начиная со средних веков и кончая XX веком. Чаще всего они отражали свое отношение к человеку. Тот же портрет Николая Островского в исполнении китайского художника Гао Манн написан реалистически: писатель изображен в постели, больным, но вместе с тем героическим персонажем.

Появление фотографии дало возможность сравнивать работы изобразительного искусства (как живопись, так и скульптуру) с документальными снимками. Сравнивая представляемые нами работы немецкого художника Г. Цилле «Погреб Бульена» и украинского скульптора Л. Позена «Шарманщик» с фотографиями того же периода (Рисунок 3), можно убедиться в том, что упомянутые художники свои творения создавали с натурщиков, что указывает на объективное отражение действительности.

Таким образом, сравнив фотографии и произведения искусства, можно убедиться не только в схожести натуры, но и определить, с каким чувством относились художники к своим создаваемым образам – с сочувствием, эмпатичностью, состраданием. С другой стороны художник был представителем общества своего времени и через него отражалось отношение всего общества к людям с ограниченными возможностями.



Рисунок 3. Л. Позен. Шарманщик. Фотография. Слепой музыкант. Нач. XX в.

Выводы

- Реалистические произведения изобразительного искусства чаще всего объективно отражают жизнь незрячего человека.
- Образ слепого в искусстве помогает лучше понять отношение общества к незрячему человеку, его занятиям, а также и его общественный статус в разные исторические периоды.
- Произведения искусства, в которых незрячий изображается идеализированно, могут создать условия для формирования в обществе негативных стереотипов о незрячих и их потенциальных возможностях.
- Чаще всего негативные установки общества к незрячим возникают из-за дефицита информации о потенциальных возможностях слепых. Для нейтрализации негативного отношения было бы полезно для активной пропаганды потенциальных возможностей незрячих подключить самих слепых интеллектуалов и средства массовой информации. Позитивные установки общества к взрослым людям с ограниченными возможностями создадут более благоприятные условия для их социальной интеграции, а детям со специальными потребностями – более благоприятные условия адаптации в общеобразовательных заведениях.

Литература

1. Gudonis, V. (1985). *Lietuvos tįflopėdagogikos istorija*. Vilnius.
2. Gudonis, V. (1998). P.Breigelis. Alegorija apie akluosius: paveikslo analizė. *Mūsy žodis*. Nr. 8.
3. Gudonis, V. (2000). Changing of the Attitude towards the Disabled in the Course of History. *International Journal of Psychology*. Vol. 35, issue ¾, June-August.

4. Gudonis, V., Plepys, S., Žilinskas, J. (2001). *Tiflogijos vardu žodynas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto I-kla.
5. Gudonis, V. (2006). *Aklumas įvairiose kultūrose*. Vilnius.
6. Gudonis, V. (2008). *Enciklopedinis tiflogijos žodynas*, t. 1. Šiauliai Šiaulių universiteto I-kla.
7. Gudonis, V. (2009). *Enciklopedinis tiflogijos žodynas*, t. 2. Šiauliai Šiaulių universiteto I-kla.
8. Gudonis, V. (2012). The picture of blind musicians in the fine art as a specific reflection of the society's negative attitude. *30th International Congress of Psychology, 22-27 July 2012, Cape Town, South Africa: Abstracts. CapeTown:Taylor and Francis group [IUPsyS Press]*, p. 703.
9. Jaeger, W. (1976). *Heilung des Blinden in der Kunst*. München: Jan Threbecke Verlag Sigmaringen.
10. Korolenko, V. (1987). *The Blind Musician*. Moscow: Raduga Publishers.
11. Plečkaitis, A. (1977). *Pratarmė D.Didro knygai "Laiškas apie akluosius regintiesiems pamokyti"*. Vilnius.
12. Statford, B.M. (1993). *Body criticizm: imaging the unseen in Englightenment art and medicine*. Massachusett: Massachusets Institute of Technology.
13. Гомбрих, Е. (1995). *История искусства*. Вильнюс.
14. Гудонис, В. (1999). *Основы и перспективы социальной адаптации лиц с пониженным зрением*. Москва: Академия педагогических и социальных наук.
15. Гудонис, В., Плепис, С., Жилинскас, Й. (2001). *Тифологический словарь имен*. Минск.
16. Гудонис, В. (2012). Прикладное искусство как отражение установок общества. *Терапия искусством*. София: изд-во университета Св.Климента Охридски, с. 347–358.
17. Хафнер Г. (1984). *Выдающиеся портреты античности: 337 портретов в слове и образе*. Москва: Прогресс.

Витаутас Гудонис	доктор психологических наук, профессор кафедры Специальной педагогике Шяуляйского университета (Литва), академик Академии педагогических и социальных наук России. e-mail: gudonis@su.lt
-------------------------	--

**DZIESMAS TEKSTA APGUVE, IZMANTOJOT KUSTĪBAS,
MŪZIKAS MĀCĪBĀ 6-7 GADUS VECIEM SKOLĒNIEM**
*Learning the Song Lyrics Through the Movement in Music
Teaching for the Pupils aged 6-7*

Iveta Kepule
Rēzeknes Augstskola

Abstract: *Good reading literacy is one of the basic social and economic requirements for the society of the 21st century. Not all pupils have sufficient reading literacy starting the first grade. Poor reading literacy does not allow the pupils to synthesize melody with the lyrics successfully ; pupils concentrate on reading the lyrics but not on the reproduction of sound and melody in specific rhythm and pitch.*

The aim of the research is to develop specific methodological techniques for learning the song lyrics through the movement, in order to improve the singing skills of the pupils during the integrated process of music teaching, taking into consideration the modern social processes. The methods of the research: the article reflected the analysis of scientific literature, the opinions are based on the use of the author teaching experience. The article provides a standpoint and practical experience for learning the song lyrics in combination with movements, gestures and mimics.

Keywords: *movements, imitation of movements, reading literacy, music teaching, perception of music, imitation of characters' actions*

Ievads
Introduction

Valodai ir būtiska nozīme skolēna intelektuālajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā. Tā ir domāšanas un saziņas līdzeklis, ar kuru izsaka pārdzīvojumus. Tā ir viena no svarīgākajām prasmēm, kuru skolēni izmanto sadzīvē, mācību procesā un pašizpausmē.

Labā lasītprasme ir viena no 21. gadsimta sabiedrības sociālajām un ekonomiskajām pamatprasībām. Rakstītais vārds ir sastopams it visur, tāpēc lasīšana ir pamatprasme, kas nepieciešama gandrīz katrā dzīves jomā. Tiem, kuriem lasītprasme ir nepietiekama, izaugsmes izredzes mūsdienu sabiedrībā ir ierobežotas. Tomēr, uzsākot mācības 1.klasē, ne visiem skolēniem ir pietiekama lasītprasme. Skolēni lasa lēnā tempā, neuztver izlasīto, kas apgrūtina dziedāšanas prasmes apguvi. Muzicēšanas procesā svarīgu vietu ieņem simultānā uztvere, bez tās nav iedomājams muzikālā materiāla loģisks izklāsts. Taču šī spēja ir gandrīz netverama parādība. Simultānēšanas spēja ir indivīda spēja vienlaicīgi, momentāli aptvert visus kādas darbības vai parādības komponentus. Tā nosaka indivīda uztveres pāreju no sukcesīvām, t.i., secīgām, pakāpeniskām formām uz simultāno, vienlaicīgo formu. Simultānai uztverei ir ievērojama loma jebkures indivīda darbības, arī mācību produktivitātes paaugstināšanā (Birzkops,1986).

Viens no iemesliem, kas kavē lasītprasmes apguvi, ir maz attīstītas simultānēšanas jeb vienlaicīgas uztveres spējas. Lasot skolēnam jāreproducē visi teksta komponenti – saturs, forma un emocionalitāte (Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2011). Šo faktoru attiecinot uz mūzikas mācību rodas situācija, kurā nepietiekamā lasītprasme neļauj skolēniem veiksmīgi sintezēt melodiju ar vārdiem, skolēni koncentrējas uz dziesmas vārdu lasīšanu, nevis skaņas, melodijas reproducēšanu noteiktā ritmā un augstumā. Dziedātprasmes apguve ir svarīga mūzikas stundas sastāvdaļa. Tāpēc, aizvietojojam skolēnu nepietiekamo lasītprasmi ar dziesmas tēlus un tēlu darbību imitējošām kustībām, skolēni visu savu uzmanību var veltīt dziedātprasmes attīstīšanai.

Raksta mērķis: izstrādāt konkrētus metodiskus paņēmienus dziesmu tekstu apguvei, izmantojot kustības, lai integrētā mūzikas mācības procesā attīstītu skolēnu dziedātprasmi, ņemot vērā mūsdienu sociālos procesus. Pētījuma metodes: rakstā veikta zinātniskās literatūras analīze un autores personiskās pedagoģiskās pieredzes refleksija. Rakstā piedāvāts autores skatījums un praktiskā pieredze dziesmu tekstu apguvei saistībā ar kustībām, žestiem un mīmiku, lai veicinātu dziedātprasmes veidošanu mūzikas mācībā 6 – 7 gadus veciem skolēniem.

Kustību lietojuma nepieciešamība dziesmas teksta apguvē *The necessity to use movements for learning song's text*

Mūzika izriet no emocijām un pēc tam pārveidojas ritmiskās kustībās. Elza Findleja (Findlay, 1971) uzskata, ka cilvēks ir fizikāla sistēma, kas pakļaujas ritmiskas noteikumiem.

Kustības ir svarīgs priekšnoteikums un līdzeklis skolēna vispārīgai attīstībai gan spēju, gan psihe attīstībai, jo kustības ir viena no cilvēka organisma iedzimtām vajadzībām (Maslow, 1943, 2011). Pamatojoties uz rotaļu kā vadošo darbību 6 -7 gadus veciem skolēniem, varam apalvot, ka arī mācību darbības rotaļu veidā ļauj sasniegt augstāku skolēna spēju un izaugsmes rezultātu. Mūzikas pedagoģijā zinātnieki akcentē darbību. Cilvēki apgūst pasauli, kurā dzīvo, - apgūst zināšanas par to, iegūst pieredzi, attīsta savas spējas un veido attieksmes – aktīvi darbojoties šajā pasaulē (Jank, 2005). Mūzikas nodarbībās viens no pielietotākajiem darbības, arī komunikācijas veidiem ir kustības, žesti un mīmika.

Intelekts, jūtas, iztēle un emocijas ierosinās darbībā un kustībā. Dažas kustības, žestus skolēns pārņem neapzināti, patstāvīgā ceļā atdarinot, citus žestus apzināti un mērķtiecīgi skolēnam māca pieaugušais (Цейтлин, 2000). Ļaujot skolēniem darboties mērķtiecīgi organizētās kustību aktivitātēs mūzikas stundās, iespējams veicināt dziedātprasmes apguvi, ko bieži kavē 6 -7 gadus vecu skolēnu vēl neapgūtā lasīšanas prasme. Sākotnēji nepieciešams veidot priekšstatus par elementārām kustību valodas izteiksmes iespējām, lai varētu

saprasties bez vārdiem. Ja skolotājs žestus un mīmiku izmanto un pielāgo kā papildinājumu dziesmas apgūvē un maina tos pēc notikumu vajadzības, tad skolēns, kurš vēl nepārvalda lasītprasmi, tos izmanto kā papildus komunikācijas līdzekli dziesmas teksta apgūvē. Mācoties izteiksmīgi kustēties un imitēt skolotāja darbību, skolēni apvieno vārdu un kustību valodu. Kustības, žesti, mīmika rada asociācijas par konkrētu darbību. Apgūstot šo metodisko paņēmieni, skolēni var stāstīt stāstus un dziedāt dziesmas nekoncentrējoties uz nepietiekamo lasītprasmi. Šādas darbības, kas sastāv no dažādu kustību atdarināšanas, attīsta bērnu iztēli un ļauj apgūt dziesmas vārdus. Kustību izpilde ar pārvēršanos dziesmas tēlā – tā nav tikai spēle, bet arī prieks, brīvība, emocijas, tātad aktīva skolēna reakcija uz dažādām situācijām, kas veicina skolēnu pašizpausmi un motivāciju. Skolotājs organizē un virza šo procesu, bet pēc iespējas ļauj skolēniem darboties patstāvīgi un pēc pašu iniciatīvas. Bērniem var piedāvāt tādas kustības, kas veicina savstarpējo sapratni un prasa savstarpēji saskaņotas kustības. Kustību galvenajam stimulam vajadzētu būt skolēna fantāzijai, ko ierosina skolotājs.

Ideja mācīt mūziku caur ritmisku kustību sakņojas E.Ž.Dalkrozas pieejā (Dalkroze, 1912). Ritmiska kustība, tomēr ir tikai viens aspekts. E.Ž.Dalcrozās pieeja sniedz iespēju skolēniem sintezēt klausīšanās apmācību un ritmikas pieredzi ar savu iztēli un radošajām idejām. Šī pieeja atbilst E.Gordona (Gordon, 1997) aprakstītajiem mācīšanās posmiem:

1. vispārīgu jēdzienu apguve,
2. mācīšanās caur radošumu vai improvizāciju,
3. mācību vielas teorijas apguve.

Pieeja paredz apvienot arī visas klases aktivitātes, ņemot vērā skolēnu atšķirīgo muzikālā snieguma potenciālu. Skolotājs piedāvā dažādas kustības, saistot tās ar dziesmas apguves mērķi.

Diemžēl, mūsdienās mūzikas stundas tiek organizēta tradicionāli – skolas solos. Šāda stundas organizācijas forma ierobežo kustību lietojumu mūzikas mācībā, tomēr neizslēdz kustību izmantošanu mūzikas stundās.

Dziesmas tēlu un tēlu darbību imitācija kustībās

Imitation of the characters and their actions in movement in a song

Dziesmas sižetā viens un tas pats personāžs var pārdzīvot daudzveidīgas emocijas. Skolēni ļoti labi izprot skolotāja piedāvāto dziesmas teksta interpretāciju un labprāt piedalās tā atveidošanā.

Viena no populārākajām latviešu tautsdziesmām, kuras apgūst mūzikas mācībā 6 – 7 gadus veci skolēni ir latviešu tautsdziesma „Kur tad tu nu biji?” (skat.1.tabulu). Šīs tautsdziesmas apgūvē izmantotās kustības saistītas ar dziesmas tekstu, tādējādi raksturojot dziesmā minētās vietas vai darbības atspoguļojumu caur noteiktu kustību: sudmalas – griešanās, bīdelēšana – malšanas kustība, gardumu ēšana – apļveida kustība ap savu vēderu, darbības

apliecinājums – galvas mājieni, pēriena imitācija – sīki palēcieni. Skolēniem šīs kustības kā darbības imitācija ir pazīstamas no iepriekšējiem mūzikas apguves posmiem, tāpēc dziesmas teksta apguve saistībā ar konkrētajām kustībām nesagādā grūtības. Skolēni dziesmas dziedāšanu ar kustībām uztver kā savdabīgu, jautru rotaļu, kas atbilst dotā vecumposma uztveres īpatnībās un rotaļai kā vadošai mācību darbībai 6-7 gadus veciem bērniem. Uzsākot darbu pie skaņas un vokālā toņa veidošanas mūzikas mācībā, svarīgi ir skolēniem veidot pareizu stāju un elpu. Attiecībā uz latviešu tautasdziesmas „Kur tad tu nu biji?” interpretāciju caur kustību, šīs pamatiemaņas tiek veidotas katra panta pirmajā teikumā, rindā, kura izsaka jautājumu. Skolēniem tiek dots uzdevums iejusties dziesmas tēlā un nopietni izdziedāt dziesmas centrālo jautājumu. Skolēni, paši sev nemanot, attēlo nopietnus dziesmas varoņus jeb tēlus, kas pirms dziedāšanas ieņem pareizu stāju un elpu.

Šī latviešu tautasdziesma ir izmantojama dziedot grupās. Viena skolēnu grupa uzdod jautājumu, otra – atbild. Ikdienas darbā gadās situācijas, kurās skolēni dzied nedroši un nepārliciecināši. Šajā tautasdziesmā iejūtoties savā lomā, skolēni dzied pārliciecināši.

Izmantojot šīs pašas kustības skolēni dziesmu dziedāt var arī sēdus. Īpašu prieku sagādā pēdējais pants, kurā pērienu attēlo veicot mazus palēcienus sēžot uz krēsla.

1.tabula

Latviešu tautasdziesmas „Kur tad tu nu biji?” tēlu un tēlu darbību imitācija kustībā
Imitation of the characters and their actions in movement in the Latvian folk song „Kur tad tu nu biji?”

Dziesmas teksts	Kustību apraksts
Kur tad tu nu biji, āzīti manu?	Pamatstāja.
Sudmalās, sudmalās, kundziņi mans.	Griežas ap savu asi.
Ko tad tu tur darīji, āzīti manu?	Pamatstāja.
Rudzus, miežus bīdelēju, kundziņi mans.	Rāda malšanas kustību.
Ko tad tu tur ēdi, āzīti manu?	Pamatstāja.
Pienu, medu, pienu, medu, kundziņi mans.	Rāda apļveida kustības ap savu vēderu.
Vai tad tev tur pēra, āzīti manu?	Pamatstāja.
Pēra gan, pēra gan, kundziņi mans.	Ar galvas mājieniem apliecina apstiprinošu atbildi uz dziesmas jautājumu.
Kā tad tu tur brēci, āzīti manu?	Pamatstāja.
Mik, mik, mē, mik, mik, mē, kundziņi mans.	Izpilda sīkus palēcienus uz vietas.

Līdzīgi izpildāma ir bērnu dziesma „Kartupelis” ar J.Sildegas mūziku un V.Ļūdēna vārdiem (skat. 2.tabulu). Atšķirībā no latviešu tautasdziesmas „Kur tad tu nu biji?” šajā dziesmā veic ritmiskus pagriezienus ar pietupieniem uz labo un uz kreiso pusi un imitē dziesmas tēla galvenās darbības un vizuālo izskatu. Kā pozitīvs moments jāmin metro-ritmiskās sistēmas un kustību koordinācijas attīstīšana un nostiprināšana caur ritmisku kustību - pietupieniem. Vienlaicīgi skolēni atceras, ka pagriezieni kopā ar pietupieniem ir jāizpilda panta 1.teikumā,

bet 2.teikuma laikā jāveic cita imitējoša darbība. 2.teikuma tēlu darbību imitācija atspoguļo dziesmas sižetu. Skolēni viegli uztver dziesmas tekstu un dziesmas tekstā attēlotās darbības. Tā kā viņiem ir skaidrs dziesmas teksts, visu uzmanību var veltīt pareizai skaņas un melodijas veidošanai. Šāds kustību dalījums abās iepriekš minētajās dziesmās ļauj skolēniem vieglāk uztvert dziesmas mūzikas formu un perioda dalījumu 2 teikumos.

2.tabula

Bērnu dziesmas „Kartupelis” (J.Sildega mūzika, V.Ļūdēna vārdi) tēlu un tēlu darbību imitācija kustībā

Imitation of the characters and their actions in movement in the children’s song „Kartupelis”(music by J. Sildega, lyrics by V. Ļūdēns)

Dziesmas, dzejoļa teksts	Kustību apraksts
Kartupeli, kartupeli, Kur ir tavi brāļi? Rīgas tirgū, Rīgas tirgū, Tur ir mani brāļi.	Novieto rokas uz gurniem un vienlaicīgi ritmiski griežas pa labi un pa kreisi. Ar roku rāda „Rīgas tirgus” virzienu.
Kartupeli, kartupeli, Ko dar’ tavi brāļi? Maisā tup, maisā tup, To dar’ mani brāļi.	Novieto rokas uz gurniem un vienlaicīgi ritmiski griežas pa labi un pa kreisi. Veic pietupienus.
Kartupeli, kartupeli, Kādi tavi brāļi? Lieli, resni, apaļīgi, Tur ir mani brāļi.	Novieto rokas uz gurniem un vienlaicīgi ritmiski griežas pa labi un pa kreisi. Attēlo resnus, apaļīgus kartupeļus, ar roku kustībām rādot lielu vēderu.
Kartupeli, kartupeli, Kā sauc tavus brāļus? Kartupeļi, kartupeļi, Ne jau kāļi.	Novieto rokas uz gurniem un vienlaicīgi ritmiski griežas pa labi un pa kreisi. Paātrina dziesmas tempu, pēdējā vārdā pāriet uz rečetatīvu vai skandēšanu.

Dziesmas „Pelīte” (J.Ķepīša mūzika, latviešu tautasdziesmas vārdi) (skat.3.tabulu) tēla – pelītes un tās darbības imitācija noris izmantojot kustības telpā. Skolēni veido apli, kurā centrā ir skolēns „pelīte”, apkārt skolēni „graudi”. Skolēni attēlo malšanas kustību, kas viņiem ir zināma no iepriekšējām mūzikas mācības nodarbībām. Kā novitāte kustību imitācijā parādās skaitļa vārdu atspoguļojums saistībā ar skolēnu – pelīšu skaitu. Pantu skaitu dziesmā iespējams variēt atkarībā no skolēnu vēlmes darboties. Ja skolēni vēlas, pelīte var savākt vairāk graudu. Dziesmas teksta apguve skolēniem grūtības nesagādā, tomēr skolotājam ir jāpievērš uzmanība kustības plūsmas organizācijai. Vienkāršākajā dziesmas tēlu darbību imitācijā skolēni – graudi veido statisku apli, bet kustības, pārvietojoties aplī, veic tikai pelīte. Sarežģītākā dziesmas tēlu imitācijas variantā visi skolēni veicot malšanas kustību pārvietojas pa apli, skolēns – pelīte pārvietojas pretējā virzienā. Kad skolēni apguvuši dziesmu, skolēns – pelīte savā vietā izvēlas pats jaunu dziesmas darbību imitācijas

vadītāju. Ar šādu darbību skolēni stiprina sadarbības un lēmuma pieņemšanas prasmes.

3.tabula

Bērnu dziesmas „Pelīte” (J.Ķepīša mūzika, latviešu tautasdziesmas vārdi) tēlu un tēlu darbību imitācija kustībā
Imitation of the characters and their actions in movement in the children’s song „Pelīte” (music by J. Ķepītis, lyrics of the Latvian folk song)

Dziesmas, dzejoļa teksts	Kustību apraksts
Mala, mala pelīte vienu rudzu graudu Samalusi vienu graudu tek pēc otra grauda.	Viens skolēns stāv apla centrā. Visi skolēni rāda malšanas kustības. Uzaicina aplī otru skolēnu.
Mala, mala pelīte otru rudzu graudu Samalusi otru graudu tek pēc trešā grauda.	Divi skolēni stāv apla centrā. Visi skolēni rāda malšanas kustības. Pirmais skolēns uzaicina aplī trešo skolēnu.
Mala, mala pelīte trešo rudzu graudu Te ierauga rudo runci- Spuc! Aliņā iekšā!	Trīs skolēni stāv apla centrā. Visi skolēni rāda malšanas kustības. Skolotājs no skolēnu vidus izvēlas citu skolēnu - „runci”, kurš, atkārtojot dziesmu, ir jaunais pelītes lomas izpildītājs. „Runcim” nostājoties aplī „pelīte” un „graudi” ieņem vietu aplī. Visi skolēni pietupjas.

Kustību imitācija dziesmās
Imitation of movement in songs

Mūzikas izjūta un uztvere it cieši saistītas savā starpā. Gan vienas, gan otras ir objektīvās realitātes juteklisks atspoguļojums, kurš eksistē neatkarīgi no apziņas, pamatojoties uz objektīvās realitātes iedarbību uz sajūtu orgāniem. Uztverē mēs sajūtu līmenī spējam apzināties priekšmetu vai parādību, kura uz mums iedarbojas (Rubinšteins, 2000). Veicot kustību imitāciju dziesmās, skolotājs var izmantot ne tikai dziesmas teksta tēlu un tēlu darbību imitējošas kustības, bet arī abstraktas kustības. Svarīgi, lai skolotāja piedāvātās kustības tiktu izpildītas ritmiski precīzi ar pareizu koordināciju, kas ļautu uztvert dziesmas tekstu. Edvards de Bono uzskata, ka mēs esam ignorējuši uztveri, jo uzskatām, ka galvenais ir loģika. Ja uztvere ir neatbilstoša, tad rezultāts būs maldīgs neatkarīgi no tā, cik lieliska būs loģika (Bono, 2012). Tātad, abstraktas kustības līdzīgi dziesmas teksta tēlu un tēlu darbību imitējošām kustībām skolēniem veicina dziesmas teksta apguvi, jo konkrēti dziesmas vārdi asociējās ar konkrētu kustību. Tā, piemēram, dziesmas „Bungotājs” (skat.4.tabulu) kustības asociējas ar skaņām, par kurām ir stāstīts dziesmas tekstā. Lietus bungas asociējas ar lietus līšanas skaņām un imitē bungu spēli izmantojot skanošos žestus, bet plaukstu berzēšana atdarina koku lapu čaukstēšanu. Dziesmas otrajā pusē izmantotas teatrālas kustības atdarinot to, cik grūti ir

lietum. Kā arī darbību un darbības apstākļus imitējošas kustības dziesmas teksta vārdiem „lūkoties” un „mērcēties”.

4.tabula

Bērnu dziesmas „Bungotājs” J.Tabūnes mūzika un vārdi kustību imitācija
Imitation of the characters and their actions in movement in the children's song
„Bungotājs” (music and lyrics by J. Tabūne)

Dziesmas teksts	Kustību apraksts
Tra-ta-ta-ta tra-ta-tā, Lietus bungas rībina	Izpilda skanošos žestus dziesmas ritmā pret augšstilbiem.
Un ar vēju divatā Kokiem lapas šķibina.	Dziesmas ritmā izpilda berzēšanas kustības ar plaukstām.
Pūlas, pūlas, smagi elšs, Visvisādus niekus melš,	Pārnes svaru (smagi gāzelējoties) no vienas kājas uz otru.
Būtu jāiet lūkoties, Tikai nedrīkst mērcēties	Pieliekot plaukstu pie pieres lūkojas apkārt. Ar plaukstām virs galvas veido jumtiņu.

Dziesmas „Putniņi lietū” (skat.5.tabulu) veidota izmantojot abstraktas kustības, kuras veicina skolēnu kustību koordināciju.

5.tabula

Bērnu dziesmas „Putniņi lietū” M.Zariņa mūzika. J.Baltvilka vārdi kustību imitācija
Imitation of the characters and their actions in movement in the children's song „Putniņi
lietū” (music by M. Zariņš, lyrics by J. Baltvilks)

Dziesmas teksts	Kustību apraksts
Lietus krīt un krīt un krīt, Lietus krīt un krīt un krīt, Lietus krīt un krīt bez mitas, Lietus krīt un nesasitas.	Katras teksta rindas sākumā rokas paceļ virs galvas, liekot dūrīti zem dūrītes, ar rokām veic kāpšanas kustību uz leju.
Piks, piks, peks, peks, puks, puks, poks, poks, Piki, piki, peki,peki, Puki, puki, poki, poki,	Imitē skolotāja kustības un izpilda skanošos žestus pret ķermeni dziesmas ritmā (ceturtdaļnotīs un astotdaļnotīs).
Čirrr!	Izpilda ritma tremolo uz saviem augšstilbiem.

Dziesmas pirmajā pusē skolēni izpilda lejupejošas kustības atbilstoši dziesmas melodijai. Lai labāk apgūtu un nostiprinātu melodiju, dziesma ir jāatkārto vairākas reizes. Atkārtojot dziesmu nemainīgs paliek melodijas virziena attēlojums, bet imitējošo kustību var mainīt. Piemēram, skolēni dūrītes var nomainīt melodijas virzienu rādot ar plaukstām vai pirkstiem, vai sprīžiem u.t.t.

Dziesmas otrajā pusē skolotājs rāda, bet skolēni imitē dziesmas teksta ritmisko zīmējumu imitējošas kustības, izmantojot skanošos žestus. Katrā dziesmas atkārtojuma interpretācijā mainot kustību imitācijas, skolēni koncentrējas, ir uzmanīgi.

Dziesmu iespējams dziedāt, izmantojot skolēnu pāru darbu. Dziesmas pirmajā pusē skolēni pāros kopīgi imitē melodijas virzību, iepriekš vienojoties par izmantojamiem žestiem. Dziesmas otrajā pusē ar skanošajiem žestiem veic ritmisku dialogu atbilstoši dziesmas teksta ritma struktūrai. Dziesmas „tremolo” izpilda uz partnera pleciem. Dziesmas dziedāšanas interpretācija pāros veicina sadarbības prasmes, kuru pamatā veidojas skolēnu savstarpējā motivācija dziedāt pēc iespējas labāk. Ž.Eire analizē un pierāda to, ka bērniem, kuriem pirmajos dzīves gados izdodas laba sensorikas un motorikas integrācija, ir vēlāk vieglāk attīstīt garīgās un sociālās spējas (Ayres, 1998). Kā pozitīvs aspekts jāatzīmē dziesmas teksta uztveršana, izmantojot uz žestiem un sajūtām balstītas kustības.

Secinājumi **Conclusion**

1. Kustības mūzikas mācībā ir darba paņēmieni, ar kuru palīdzību skolēni ar vāju lasītprasmi sekmīgi apgūst dziesmas tekstu.
2. Dziesmas tekstu var apgūt gan ar tēlu un tēla darbību imitējošām kustībām, gan ar abstraktām kustībām.
3. Abstraktas kustības līdzīgi dziesmas teksta tēlu un tēlu darbību imitējošām kustībām skolēniem veicina dziesmas teksta apguvi, jo konkrēti dziesmas vārdi asociējās ar konkrētu kustību.
4. Nostiprinot un atkārtojot dziesmu, imitējošās kustības var mainīt.
5. Apgūstot dziesmas tekstu skolēni tēlus un tēlu darbību var imitēt statistiski - atrodoties konkrētās vietās, savos solos, pie tiem vai arī telpiski – darbojoties un pārvietojoties telpā.
6. Gan lasītprasmes, gan dziedātprasmes apgūvē svarīgu vietu ieņem simultānā uztvere, bez tās nav iedomājams muzikālā materiāla loģisks izklāsts.

Summary **Kopsavilkums**

Language plays a significant role in the pupil's intellectual, emotional and social development. It serves as means of thinking and communication, helping to express one's feelings. Language is one of the most important skills used by a pupil in everyday life, learning process and self-expression. Not all students have sufficient reading literacy, when they start the first grade. Pupils read slowly, do not comprehend, what they have read, thus making it difficult to master singing skills. A situation can be observed during the music teaching that insufficient reading literacy does not allow the pupils to successfully synthesize melody with lyrics; the pupils concentrate on reading the lyrics of the song but not on the reproduction of the sound and melody in specific rhythm and pitch.

The aim of the research is to develop specific methodological techniques for learning the song lyrics through the movement, in order to improve the singing skills of the

pupils during the integrated process of music teaching, taking into consideration the modern social processes. The methods of the research: the article reflected the analysis of scientific literature, the opinions are based on the use of the author teaching experience. The article provides a standpoint and practical experience for learning the song lyrics in combination with movements, gestures and mimics.

Based on a game as the main activity for the pupils aged 6-7, we can assert that learning activities by means of games allow reaching higher results of the pupils' abilities and development. Movements, gestures and mimics are among the most applied activities and communication methods during the music classes. Intellect, feelings, imagination and emotions are expressed by means of activities and movement.

Allowing pupils to participate in purposefully organized movement activities during the music classes makes it possible to improve the singing skills, which are often delayed for the pupils aged 6-7 by the insufficient reading literacy. Understanding of the basic possibilities for the expression of movement language must be initially created, in order to communicate without words. If a teacher uses and adjusts gestures and mimics as a supplement for learning a song and changes them upon necessity, a pupil with insufficient reading literacy uses them as additional communication tool for learning the song lyrics. By learning to move expressively and imitate the teacher's actions, pupils combine the spoken and movement language. Movements, gestures and mimics create associations with a specific activity. By mastering this methodical technique, pupils can tell stories and sing songs, not concentrating on insufficient reading literacy. Such activities consisting of mimicking various movements develop children's imagination and allow learning the song lyrics. Making movements by turning into a song character – it is not only a game, but also a joy, freedom and emotions, therefore an active pupils' reaction to various situations, encouraging the pupils' self-expression and motivation.

The same character in the story told by a song can experience varied emotions. By learning the song lyrics, pupils can imitate the characters and their actions statically – by being located in specific places, at their desks, near them or dimensionally – by working and moving around the room.

By imitating the movements in the songs the teacher may use not only the movements imitating the characters of the song lyrics and their actions, but also the abstract movements. It is important that the movements offered by the teacher are performed in a rhythmically correct way with a proper coordination, which would allow comprehending the song lyrics. Imitation of the movements can be changed, while improving and repeating the song.

Conclusion:

1. Movements in the music teaching are a method of work, which helps the pupils with insufficient reading literacy to learn the song lyrics . successfully
2. The song lyrics can be learned not only through the movements imitating the characters of the song lyrics and their actions, but also through the abstract movements.
3. Abstract movements as well as movements imitating the characters of the song lyrics and their actions improve the pupils' ability to learn the song lyrics, because specific lyrics of the song create associations with a specific movement.

4. Imitation of the movements can be changed, while improving and repeating the song.
5. By learning the song lyrics, pupils can imitate the characters and their actions statically – by being located in specific places, at their desks, near them or dimensionally – by working and moving around the room.
6. A significant role in mastering the reading literacy and singing skills is played by the simultaneous perception; logical message of the musical material cannot be imagined without it.

Literatūra Bibliography

1. Ayres, A. J. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. Berlin,
2. Birzkops, J. (1986). *Mūzikas sacerēšana klavierspēles apmācībā*. Rīga: Zvaigzne
3. Bono, E.(2012). *Domā! Kamēr nav par vēlu*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC
4. Dalcroze, E.J. (first publ. 1912). *Eurhythmic of Jaques-Dalcroze*. London: Constable&Company LTD www.forgottenbooks.org ISBN 9781440068140
5. Gordon, E. E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA Publications, Inc.
6. Izglītības, audio vizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra, (2011), *Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse*. doi:10.2797/65443, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
7. Jank, W. (2005). *Musik-Didaktik*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH&Co. KG, Berlin,
8. Maslow, A. H. (1943, 2011). [Hierarchy of Needs: A Theory of Human Motivation](http://www.all-about-psychology.com) Retrieved October 10, 2011, from <http://www.all-about-psychology.com>
9. Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*. Москва: Влосос
10. Рубинштейн, С.Л. (2000). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург, изд.” Питер”

Iveta Kepule	Rēzeknes Augstskola Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, Latvija, LV-4600 e-pasts: kepule.iveta@gmail.com Tel. +371 25939705
---------------------	--

MĀKSLINIECISKĀ TĒLA VEIDOŠANĀS MŪZIKAS UZTVERES PROCESĀ

Formation of the Artistic Image in the Music Perception Process

Marina Marčēnoka
Rēzeknes Augstskola
Personības Socializācijas Pētījumu Institūts

Abstract. *Musical art, which clears vast possibilities for cognition of the man's internal world, develops feelings of empathy and tolerance, facilitates the creative comprehension of personal, moral and aesthetical values of micro and macro social media. Musical art, while reflecting the reality by means of the artistic image, the system of musical expression means, has its own specificity in development of universal values. This specificity consists in development of personality's aesthetical and moral needs and in recovery of the spiritual culture; and only music with high spiritual contents is able to achieve it. Aim of the paper is to define the content and succession of formation of students' artistic image of a musical composition in the process of music perception. Methods of the research are: theoretical analysis of psychological, pedagogical and musical literature about approaches to the problem of formation of the image in the music perception process. Results of the research: the essence and content of the artistic image of a musical composition and succession of its development in the musical education process were defined.*

Key words: *formation of musical image, music perception, musical activity, students*

Ievads *Introduction*

*„Kur nav satura, tēla, tur nav arī mākslas, nav mūzikas”
A. Sohors*

Mūsdienu sociokultūras situācijā, ko raksturo pragmatisms, garīguma krīze un tikumisko orientieru zudums, par mūsdienīgas izglītības īpašu prioritāti uzskatāma jaunās paaudzes garīgās kultūras veidošanās - personība, kam piemīt vērtīborientāciju un vajadzību sistēma, pasaules uzskats, noteiktas zināšanas, prasmes un iemaņas.

Mūzikas māksla paver milzīgas iespējas cilvēka iekšējās pasaules izziņā, attīsta viņa empātijas un tolerances jūtas un palīdz radoši izvērtēt personības tikumiski estētiskās mikro- un makrosociuma vērtības.

Pedagoģijas zinātne arvien biežāk pievēršas mūzikas mākslai, uzverot tās nozīmīgumu sabiedrībai un personībai, izceļot tās audzinošo, didaktisko, gnosioģisko un aksioloģisko funkcijas. Šo funkciju īstenošana notiek caur muzikālās mākslas spēju veidot personību, aptverot visu tās struktūru pilnībā: apzināto un neapzināto, emocijas, vērtības un motīvus. Šādas muzikālās mākslas iespējas ir saistītas ar tādu mākslinieciskā tēla izpratni, kas atklāj skaņdarba būtību un saturu. Ar mākslinieciskā tēla palīdzību notiek kultūras vērtību translācija, jo tieši ar komponista līdzdalību skaņdarba radīšanas procesā un

klausītāja uztveri tiek īstenota muzikālo vērtību translācija. Tāpēc mākslinieciskā tēla veidošanās procesam jābūt pedagoģiski organizētam un mērķtiecīgi virzītam personības garīgi tikumiskajā veidošanās.

Raksta mērķis – noteikt mākslinieciskā tēla saturu un veidošanās secību mūzikas uztveres procesā.

Pētījuma metodes: teorētiskās metodes: pedagoģiskās, mūzikas un psiholoģiskās zinātniskās literatūras teorētiskā analīze.

Motivācija kā mākslinieciskā tēla veidošanās sākumposms mūzikas uztveres procesā

Motivation as a starting point of development of the artistic image in the process of music perception

Mākslinieciskā tēla veidošana ir pakāpenisks un pēctecīgs process, tāpēc var uzskatīt, ka tā gaita norisinās vairākos posmos. Kā atzīmējis P. Jakobsons, mākslas darbu uztvere notiek „(..) vairākos posmos – no aprišu virspusējas, tīri ārējas uztveres līdz pat tās būtības un nozīmes izpratnei” (Якобсон, 1998).

Tāpat tēla uztveres veidošanās process, kas savā psiholoģiskajā būtībā ir vienots, katram konkrētam skaņdarbam nosacīti var tikt iedalīts vairākos posmos, kas īpaši skaidri izpaužas nesagatavotu klausītāju mūzikas uztverē.

Sākumposmā tiek izveidota saikne starp pedagoga mērķi un skolēna motīvu. Skolēns atbalsta skolotāja mērķi, tāpat viņam rodas interese, motīvs (darbības stimulē), vajadzība veikt šo darbību.

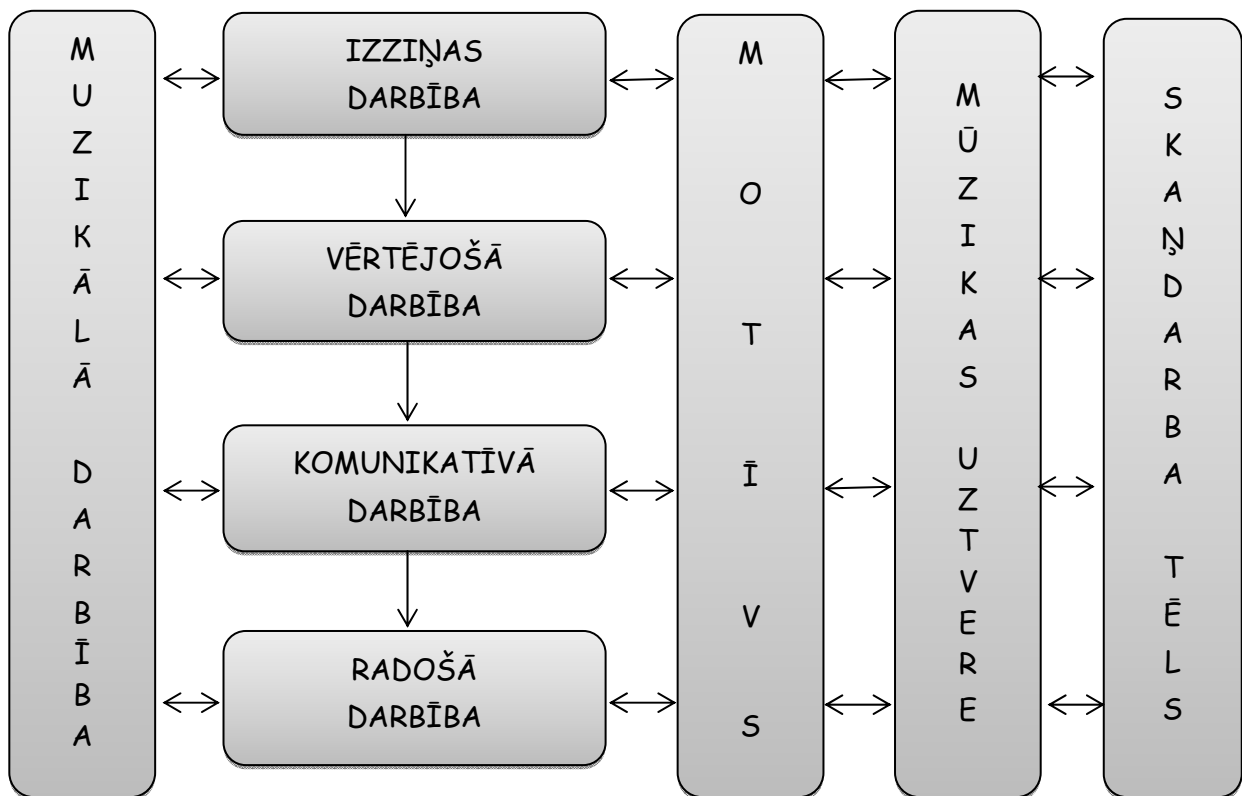
Aplūkojot motīvu kā vienu no darbības galvenajiem struktūrkomponentiem, var balstīties uz M. Kagana mākslinieciskās darbības koncepciju, kurā veikta pamatīga mūzikas uztveri veicinošu motīvu analīze. Balstoties uz Ļ. Vigotska, S. Rubinšteina, B. Anaņjeva, A. Ļeontjeva atziņām, viņš secinājis, ka mākslinieciskā darbība ietver izzinošo, komunikatīvo, vērtīborientācijas un pārveidotājas darbības veidu. Mūzikas zinātniskās literatūras izpēte apstiprina, ka visi šie subjekta aktivitātes veidi ir mūzikas uztveres procesa „pavadoņi”.

Mūzikas uztveres kā darbības analīze, pirmkārt, jau tās motivācijas aspektā, pieprasa mūzikas uztveres attīstības izpēti no tās darbības viedokļa.

Saskaņā ar mūsdienu sistēmiskajiem priekšstatiem māksla ir daudzfunkcionāla un nodrošina veselu vajadzību kompleksu. Mākslā izšķir heirstisko, komunikatīvo, sociāli organizējošo, audzinošo, izzinošo, prognozējošo, vērtējošo, hedonistisko, izklaidējošo un citas funkcijas. Katrs autors formulē savu funkciju kopumu, dažkārt bez precīza to noteikšanas kritērija. Piemēram, L. Stolovičs min 14 mākslas funkcijas, J. Nazaikinskis – 9, mūzikas uztverē akcentējot izzinošo, radošuma, estētiskā baudījuma vajadzības, kā arī pašaudzināšanas, mākslinieciskā pārdzīvojuma, izlādēšanās, kompensācijas, citu darbības veidu stimulēšanas, noteikta tonusa, stāvokļa un noskaņojuma veidošanas funkciju. S. Rubinšteins, P. Simonovs galveno mākslinieciskās darbības funkciju saskata

izziņā, A. Ļontjevs – nomierināšanās vajadzībā. Teorijās par estētiskās vajadzības izziņojošo būtību (Aristotelis, Platons, Dekarts, Hēgelis, A. Baumgartens, G. Meijers) māksla tiek formulēta kā viens no realitātes izziņas veidiem. Mūsdienu mūzikas psiholoģijas un mūzikas pedagogijas pētījumos ir vērojama šī tendence.

Uzskats par to, ka nepastāv darbība bez motīva un „(..) nemotivēta darbība ir darbība, kam tomēr piemīt motīvs, bet - subjektīvi vai objektīvi slēpts” (Леонтьев, 1971), nozīmē, ka mūzikas uztveri var stimulēt ar jebkuriem šīs darbības veidu motīviem. Vienam subjektam jēgu veidojošo, aktivitāti stimulējošo lomu veiks izziņas motīvs, otram – komunikatīvais, trešajam – radošais, pārveidojošais motīvs, ceturtajam – muzikālās darbības vērtību noteicošais, personiskās nozīmes motīvs. Autoru atziņu analīze atklāj, ka mūzikas uztvere subjekta radošās, izziņas, vērtību, komunikatīvās darbības sintēze un to attīsta šo darbības veidu motīvu komplekss. Šis secinājums nav pretrunā ar darbības polimotivācijas nostādni un ir pamatots ar reāliem pētījumiem.



1. attēls. *Mūzikas uztvere kā polimotivēta darbība* (Marčēnoka, 2013)
Figure 1 *Music perception as a polymotivated action* (Marchenoka, 2013)

V. Meduševiskis atzīmē, ka atbilstoši izziņas vajadzībām, vērtību orientācijai un radošā potenciāla attīstībai muzikālā darbība savā būtībā ir polimotivēta. Balstoties uz „uzstādījuma teorijas atziņām”, D. Uznadze, M. Kagans apgalvo, ka mūzikas uztverei ir daudz specifisku ieviržu, ko autori

iedala mākslinieciskajā (hedonistiskajā), komunikatīvajā, izziņas, vērtējošajā un radošajā, tādējādi raksturojot muzikālās darbības polimotivācijas fenomenu. Ņemot vērā minētās atziņas, var secināt, ka mūzikas uztvere – tā ir muzikāla darbība, kuru nosaka ne tikai ierosinošais motīvs, bet arī vienlaicīgi ietekmējošs motīvu komplekss.

Motīviem, kas ietverti muzikālās darbības motivējošās sfēras struktūrā, ir iespējami dažādi izpratnes līmeņi. Autore atbalsta A. Ļeontjeva uzskatus par to, ka apzinātie un neapzinātie motīvi nav pretrunā viens ar otru, bet tikai atrodas dažādos motīva psihiskās izpausmes līmeņos. Ja motīvs tiek apjēgts, tas kļūst par aktuālu stimulējošu spēku, pārvēršoties par „motīvu-mērķi”.

Muzikālās darbības motīvu specifiska iezīme ir to funkcionalitāte, tas ir, virzība nevis uz darbības rezultātu, bet uz pašu tās procesu. Saskarsme ar brīnišķo (mūzikas mākslas darbiem) notiek nevis kaut kāda mērķa dēļ, bet tāpēc, ka šiem saskarsmes motīviem pusaudzū skatījumā jābūt pašsaprotami vērtīgiem. Bieži vien jaunas vajadzības rašanās ir iepriekšējās aktualizēšanas līdzeklis vienas muzikālās darbības ietvaros. Vēlēšanās iemācīties pareizi dziedāt nosaka vairāku prasmju realizēšanu darbībā: pareizu elpošanu, skaņu veidošanu, dikciju, izteiksmīgu izpildījumu u.c. Rodas motivāciju atkarība. Mūzikas uztveres procesā var rasties, aktualizēties pilnīgi jaunas vajadzības, līdzpārdzīvojuma motīvi ir svarīgākais mākslas iedarbības mehānisms.

Literatūras avotos muzikālās darbības vajadzība kā motivācijas pamats un noteicošais faktors tiek formulēta dažādi. Piemēram, L. Kogans aplūko māksliniecisko (muzikālo) vajadzību funkcionālajā aspektā raksturo kā „(..) stāvokli, kas veicina mākslas vērtību uztveri ...” (Корах, 1981); Z. Morozova – kā „(..) pamudinājumu, kas rosina nepieciešamību pievērsties dažādiem muzikālās darbības veidiem un kas balstās uz emocionalitāti ...” (Морозова, 2002). G. Tarasovs vajadzību aplūko no indivīda attiecību pozīcijas, atzīmējot: „Muzikālā vajadzība izpaužas kā indivīda attieksme, kas nosakāma ar mūzikas kvalitāti, jūtu spēku un apjomu, indivīda dzīves vērtībām, kuras objektīvā ar mūzikas palīdzību” (Тарасов, 2006). Ja muzikālās darbības vajadzību apskata no personības virzības viedokļa, tad šo vajadzību var formulēt kā plašu personības aktivitātes virzītāju mūzikas jomā, psihisku stāvokli, kas rada priekšnoteikumus muzikālo vērtību uztverei, bet pats nenosaka tās raksturu. Tikai pēc „sastapšanās” ar savu „priekšmetu” – muzikālo parādību, konkrētu skaņdarbu, vajadzība „atdzīvojas”, piepildās ar saturu, transformējas darbības motīvā. ***Ja skaņdarbs neizraisa nekādu reakciju, tas nozīmē, ka tas neveic savu uzdevumu. Klausītāja vienaldzība liecina par to, ka skaņdarbs nav radījis saskarsmes punktus ar viņa vajadzībām.***

Tātad šī posma galvenais mērķis ir izraisīt interesi, vajadzību klausīties skaņdarbu. Tāpēc svarīga ir skolotāja norādījumu veidošana skaņdarba uztverei. To sekmē emocionāla ievadsaruna, kurā skolotājs pastāsta par skaņdarba autoru, laikmetu un konkrētā skaņdarba tapšanas vēsturiskajiem apstākļiem, tādējādi noskaņo, izvirza norādījumus, kā to klausīties.

Mūzika savas idejas nepauž tiešā veidā, tāpēc komponista veidotais skaņdarba mākslinieciskais tēls un tā izpratne klausītāja apziņā var veidoties caur to pasaules izjūtu, ko viņš ietvēris savā mūzikā. Vislabāk autora veidoto māksliniecisko tēlu var izzināt, izprotot komponista mūzikas stilistiskās īpatnības. Mākslinieciskās izteiksmes līdzekļu sistēma un paņēmieni, atspoguļo komponista pasaules izjūtu, laikmeta, kurā viņš radījis savus mākslas darbus, īpatnības. Skolēnus ietekmē ne tikai komponista radītie sacerējumi, bet arī viņa personība. Iepazīstot viņa dzīvi no vēsturiskiem avotiem un memuāru literatūras, klausītājs, neapšaubāmi, labāk sapratīs komponista mūziku.

Šajā posmā skolēniem rodas dabiska interese par jauno (reflekss: „Kas jauns?”). Pie tam vissvarīgākais ir emocionālais komponents, kas klausītājam ļauj uztvert skaņdarba emocionālo saturu. Emocionālā reakcija pret mūziku varētu būt pozitīva, tomēr gadās arī tā, ka nepilnvērtīgas pirmās uztveres rezultātā klausītājs ir pilnīgi vienaldzīgs. Mūzikas uztvere (pirmajā, bet dažkārt arī dažās nākamajās uztveres reizēs) tiek raksturota ar mazāku vai lielāku difuzitāti, neskaidrību, neviengabalainību. Skaņdarbu uztverot pirmo reizi, klausītājs nespēj pilnībā aptvert visas mūzikas izteiksmes līdzekļu sastāvdaļas, kas veido muzikālo tēlu, un rezultātā gūst tikai vispārēju priekšstatu par muzikālā sacerējuma noskaņu.

Uztveres aktā pārējo komponentu - muzikālās dzirdes, domāšanas un kopīgas radošās darbības - intensitāte ir atkarīga no dažādiem iemesliem: no skaņdarba valdzinājuma, no muzikālās un vispārējās attīstības, vecuma, dzīves un muzikālās pieredzes, uztvērēja individuālajām īpatnībām. Muzikāli izglītojošajā procesā pirmreizējās uztveres tēla veidošanās ir atkarīga no tā, cik prasmīgi un pareizi tiek veikta sagatavošanās skaņdarba uztverei, kā uztvērēja vispārējās intereses saistības ar klausīšanos. Tādējādi dažādiem klausītājiem atšķirīgos klausīšanās apstākļos uztveres tēls, kas saglabājas pēc viena un tā paša skaņdarba pirmās noklausīšanās, mākslinieciskās kvalitātes ziņā var atšķirties. Bet tas vienmēr ir vispārīgs, vēl nepietiekami diferencēts tēls.

Rezumējums:

Pirmajā posmā ir īstenota pedagoga mērķu un skolēna motīvu saskaņošana. Ir noskaidrots, ka motīvs un vajadzības ir muzikālās darbības pamatkomponenti, tāpēc galvenais mērķis šajā posmā ir izraisīt interesi un vajadzību muzikālo sacerējumu klausīties. Mūzikas uztvere šajā posmā tiek raksturota ar lielāku vai mazāku difuzitāti. Muzikālā sacerējuma pirmajā uztveršanas reizē klausītājs nespēj pilnībā aptvert visu mūzikas izteiksmes līdzekļu, kas veido muzikālo tēlu, kopumu, bet iegūst tikai vispārēju priekšstatu par skaņdarba noskaņu. Tomēr šeit svarīgs ir emocionālais moments, kas ļauj klausītājam uztvert skaņdarba emocionālo saturu.

Mākslinieciskā tēla galvenās idejas atklāšme mūzikas uztveres procesā *Discovery of the main idea of the artistic image in the process of music perception*

Nākamajā posmā ar mākslinieciskā tēla palīdzību notiek skaņdarba galvenās idejas atklāšme, autora pozīcijas noteikšana un sapratne. Mākslinieciskā tēla atklāšme, kas veidojas aktīvas uztveres procesā, tādā uztverē, kas saistīta ar mūzikas estētisko vērtējumu un satura izpratni, jo tikai ar muzikālā tēla palīdzību notiek saskarsme starp komponistu, skaņdarbu un klausītāju. Muzikālo iespaidu un radošās iztēles iedarbībā komponista apziņā top mākslinieciskais tēls, kas pēc tam īstenojas skaņdarbā, un vēlāk klausītājs to interpretē.

Psihologijā termins „tēls” tiek aplūkots kā subjektīvs fenomens, kas rodas priekšmetiski praktiskās, sensori aperseptīvās domāšanas rezultātā, kas ir realitātes atspoguļojums, kurā vienlaicīgi pastāv svarīgākās kategorijas (telpa, kustība, krāsa, forma, faktūra utt.). Informatīvajā ziņā tēls atspoguļo apkārtējās īstenības apjomīgu reprezentācijas formu (Psihologijas vārdnīca, 2004).

Mākslinieciskā tēla - skaņdarba vitālā satura, kas izpaužas muzikālajās skaņās vienotībā ar asociatīvo domāšanu, klausīšanās nosaka visus citus mūzikas uztveres aspektus. Jo plašāk, daudzveidīgāk stundā tiks izskaidrota mūzikas saikne ar dzīvi un pusaudzis pamatīgāk iedziļināsies autora iecerē, jo lielāka varbūtība, ka viņam radīsies personificētas, loģiskas, ar dzīvi saistītas asociācijas. Rezultātā autora ieceres un klausītāja uztveres korelācija būs veiksmīgāka.

To pašu apstiprina D. Zariņa koncepcija: „Mūzika kā mākslas veids sākas tur, kur skaņu plūsma veido māksliniecisko tēlu. Šāda tēla veidošanās un uztvere iespējama tikai tādā gadījumā, ja skolēns iepazīs mūzikas izteiksmes līdzekļus un apguvis mūzikas valodu. Tāpēc apmācības procesā ir nepieciešams pievērst uzmanību pusaudzim, mākslinieciskajam tēlam, abu savstarpējai saiknei un mijiedarbībai” (Zariņš, 2003).

Runājot par māksliniecisko tēlu, jāatceras, ka to nav iespējams citādi izprast kā ar muzikālajiem līdzekļiem un izprast tikai caur pašas mūzikas izpratni un pārdzīvojumu. A. Sohors teicis: „Kur nav satura, tēla, tur nav arī mākslas, nav mūzikas” (Coxop, 1981)

Muzikālā percepcija ir subjekta vērtējošās attieksmes aktīva izpausme attiecībā pret dzirdēto skaņdarbu. Šo attieksmi nosaka ar perceptoram raksturīgu muzikālo vajadzību, gaumes un interešu sistēmu, kas veidojas, kad viņš apgūst mūzikas mākslu, un vēlāk būtiski ietekmē uztveres norisi. Tātad subjektīvajā mākslinieciskajā tēlā ietilpst ne tikai ar tas, ko skaņdarbs sniedz cilvēkam, bet arī ar tas, ko viņš meklē kompozīcijā. Taču, ja muzikālā percepcija vienmēr iekļauj sevī vērtējumu, ko veido, no vienas puses, saskaņā ar skaņdarba mākslinieciskajām vērtībām, bet, no otras, atbilstoši subjekta tieksmēm, ieradumiem, vajadzībām, tad šo divu atšķirīgo tendenču vērtējumam jābūt

komplīcētām „kopspēkām”. Realizējoties noteiktās vajadzību īpašībās, tas kļūst par klausītāja tālākās mākslinieciskās „uzvedības” virzītājspēku, par faktoru, kas veido klausītāja attieksmi pret mākslu un galvenokārt ietekmē viņa uztveri.

Tādējādi mūzikas uztvere kopumā ir mūzikas mākslas apguves, konkrēti, mākslinieciskā tēla apguves process. Var secināt, ka mūzikas uztvere ir skaņdarba viengabalaina tēla veidošanas darbība, bet tēls pastāv kā domāšanas (analīzes un refleksijas) rezultāts.

Gūtās atziņas dod iespēju formulēt mākslinieciskā tēla saturu mūzikas uztveres procesā, kas ietver šādus komponentus:

- muzikālās skaņas;
- muzikālās izteiksmes līdzekļus;
- emocionālo pārdzīvojumu (empātiju);
- asociatīvātāti;
- muzikālo refleksiju -

un definēt *mākslinieciskā tēla jēdzienu kā radošās iztēles produktu, kam piemīt šādas galvenās iezīmes: emocionālais pārdzīvojums (empātija), spilgts asociatīvais priekšstats un muzikālā refleksija.*



2.attēls. *Skaņdarba mākslinieciskā tēla komponenti* (Marčēnoka, 2012)

Figure 2 *Components of the artistic image* (Marchenoka, 2012)

Skaņdarba vai tā atsevišķu fragmentu otrreizēja klausīšanās ir iedziļināšanās skaņdarba saturā, savdabīga tā „aplūkošana”, „aptaustīšana” ar dzirdi un domu, spilgtāko un interesantāko īpatnību akcentēšana, atsevišķu mūzikas valodas elementu izteiksmīguma izpratne. Šis process var notikt skaņdarba atkārtotas uztveres laikā, lai gūtu baudu no tā klausīšanās. Līdztekus tiek nostiprināti iepriekšējie priekšstati par mūziku, uzslāņojas jauni pozitīvi iespaidi. Notiek pierašana pie skaņdarba, attieksme pret to mainās, tas kļūst

daudz pazīstamāks, tuvāks un mīļāks. Tiek iegūta klausīšanās pieredze. Mūzikas analīzes gaitā zināšanas nostiprinās, attīstās iemaņas un prasmes, ar kuru palīdzību skolēns spēs noteikt mākslinieciskā tēla veidošanu. Pie tam mākslinieciskais tēls tiek asociatīvi bagātināts. Dažādiem klausītājiem viena un tā paša skaņdarba uztveres atšķirības izlīdzinās (ar to saprotam uztveres tēla adekvātumu reālajam mūzikas skanējumam). Visi klausītāji gūst vienādi pareizu priekšstatu par skaņdarba konstantajām īpatnībām un īpašībām – tā vispārējo saturu, žanru, uzbūvi, melodijas raksturu, ritmu, harmoniju, orķestrāciju. Tai pašā laikā ikvienam no klausītājiem skaņdarba uztveres individuālā savdabība saglabājas, tā ir atkarīga no dzīves un muzikālās pieredzes, interesēm, motīviem, vajadzībām un attīstības līmeņa. Uztveres otrā posma sekmīga norise ir atkarīga galvenokārt no klausītāja muzikālās dzirdes un domāšanas līmeņa attīstības, no viņa spējām. Atbilstoši arī uztveres psiholoģiskajā mehānismā akcents tiek novirzīts no emocionālā uz dzirdes un domāšanas komponentiem (tieši tā – tikai novirzīts, jo pilnība izslēgt no uztveres akta kādu no elementiem nav iespējams). Tāpēc šajā posmā var runāt jau par skaņdarba estētisko pārdzīvojumu. Viengabalaina uztvere atkāpjas otrajā plānā, dodot priekšroku muzikālo elementu uztverei.

Rezumējums.

Šajā posmā notiek mākslinieciskā tēla dinamiskās attīstības noteikšana, galvenās idejas atklāšana, autora pozīcijas noteikšana un sapratne ar mākslinieciskā tēla palīdzību (ar muzikālo skaņu, mūzikas izteiksmes līdzekļiem, empātiju, asociāciju un muzikālo refleksiju). Atkārtota skaņdarba klausīšanās ir iedziļināšanās process tā saturā. Muzikāli izglītojošajā procesā, analizējot muzikālo sacerējumu, tiek nostiprinātas iegūtās zināšanas, attīstītas iemaņas un prasmes, mūzikas klausīšanās pieredze.

Mākslinieciskā tēla apjēgšana kā muzikālās darbības rezultāts *Sense of the artistic image as a consequence of musical activity*

Pēdējais posms ir darbības rezultāts. Jau labi zināma, detalizēti apgūta skaņdarba atkārtota uztvere ietver sevī jaunu, kvalitatīvu, pavisam savādāku uztveres posmu. Klausītājam skaņdarbs ir jau pazīstams, viņš ir novērtējis tā īpašās vērtības un skaistumu. Viņam jau ir iemīļotākie fragmenti, „gardi kumosīni ausij” (B. Asafjevs), kuru atskaņošanu viņš gaida ar nepacietību un ar sevišķu baudu pārdzīvo to skanējumu. Tas viss rada īpašu attieksmi pret skaņdarbu, kas kvalitatīvi atšķiras no tās, kas radusies pirmās klausīšanās laikā. Šajā posmā nostiprinās viengabalains emocionālais iespaids, kas radies pirmajās klausīšanās reizēs. Tiek izzināta uztvere, kas ir iespējama tikai analīzes rezultātā. Tas veido īpašu un ļoti vērtīgu mūzikas radošas uztveres iespēju. Skolēnam rodas interese, motīvs, vajadzība (jau daudz kvalitatīvākā līmenī), viedoklis par konkrēto skaņdarbu un visu mūzikas mākslu kopumā, kas raksturo mūzikas informācijas selektīvu lietojumu. Mūzikas uztveres psiholoģiskā

mehānisma pilnvērtīgas funkcionēšanas gadījumā attīstās prasmes, ko var raksturot kā spēju kopīgai radošai darbībai. Sākotnēji vispārīga, neskaidra un difūza uztvere transformējas apzinātā, skaidrā, estētiski vērtīgā un viengabalainā uztverē. Būtībā tas ir jauns muzikālā sacerējuma uztveres posms, kurā dabiskā emocionalitāte tiek pastiprināta ar iegūtajām zināšanām par mūziku un noteiktiem dzirdes priekšstatiem, kas liecina par adekvātu uztveri. Lai reālo uztveri varētu dēvēt par adekvātu, skolēnam, pamatojoties uz muzikālās valodas žanriski stilistisko izpratni, muzikālo vērtību sistēmu un savu muzikālo domāšanu, ir jāsaprot skaņdarbs, jāapjēdz tā mākslinieciskais tēls un jāatrod tajā dziļa **personiskā jēga**. Tāpēc var sacīt, ka tieši šajā posmā notiek mākslinieciskā tēla apjēgšana un izpratne, kas tiek izskatīta par *integrētu parādību, kas ietver sevī mūzikas izteiksmes līdzekļus, kas attīsta muzikālo tēlu un pusaudža personisko jēgu, kas veicina adekvāta mākslinieciskā tēla izveidi*.

Tieši šajā posmā pretrunas starp tēla objektīvo saturu un skolēna subjektīvo uztveri samazinās. Klausītāja pieredze bagātinās, notiek muzikālo vērtību pārskatīšana.

Skaņdarba uztveres procesa nosacītais dalījums posmos ir sava veida skaņdarba tēla veidošanās shēma, kas radusies no praktiskiem vērojumiem un secinājumiem.

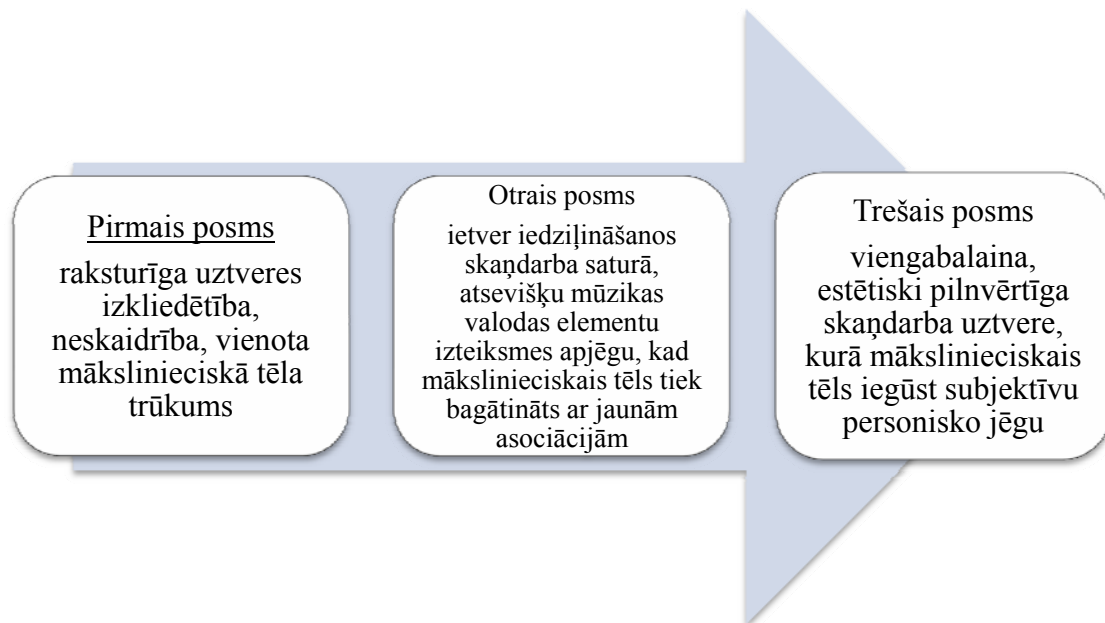
Izpētot tēla veidošanos skaņdarba percepcijas procesā, ir noskaidrota galvenā pretruna starp mākslinieciskā tēla objektīvo saturu un skolēna subjektīvo uztveri.

Mākslinieciskā tēla veidošana tiek īstenota ar tā nozīmes izpratni. Mākslinieciskā tēla *objektīvajam saturam* un *subjektīvajai nozīmei*, ko skolēns tam piešķir, jābūt adekvātai. Skolotāja uzdevums ir panākt, lai percepcijas procesa rezultātā tēla objektīvais saturs sakristu ar tēla subjektīvo nozīmi.

Uztveres adekvātums ir atkarīgs no skaņdarba objektīvās un skolēna subjektīvās mākslinieciskā tēla uztveres tuvināšanās pakāpes.

Rezumējums.

Pēdējais posms ir darbības rezultāts. Pusaudzim sāk rasties jau daudz augstāka kvalitatīva līmeņa interese, motīvs un viedoklis gan par atsevišķu kompozīciju, gan par mūzikas mākslu kopumā. Attīstās prasme muzikālo informāciju izmantot radoši. Muzikālā sacerējuma satura mijiedarbība ar pusaudža dzīves notikumiem bagātina viņa uztveri ar personisko jēgu. Notiek mākslinieciskā tēla apjēgšana. Bagātinās klausītāja pieredze, un notiek muzikālo vērtību pārvērtēšana.



3.attēls. *Mākslinieciskā tēla veidošanās secība mūzikas uztveres procesā (Marčēnoka, 2012)*
Figure 3 *Succession of formation of the artistic image in the process of music perception (Marchenoka, 2012)*

Secinājumi **Conclusions**

- Mākslinieciskā tēla veidošanās procesam ir jābūt pedagoģiski organizētam. Šajā procesā par galveno kritēriju skolotāja darbā ir jākļūst mūzikas emocionāli tēlainajai sfērai, jo, ņemot to vērā, ir jāorganizē darbs pie mākslinieciskā tēla veidošanās mūzikas uztveres procesā.
- Izveidoti mākslinieciskā tēla veidošanās posmi.
- Ir noskaidrots, ka motīvs un vajadzības ir mākslinieciskā tēla veidošanās sākumposms, tāpēc galvenais mērķis pirmajā posmā ir izraisīt interesi un vajadzību klausīties muzikālo sacerējumu.
- Otrajā posmā notiek mākslinieciskā tēla dinamiskās attīstības noteikšana, galvenās idejas atklāšana, autora pozīcijas noteikšana un sapratne ar mākslinieciskā tēla palīdzību (muzikālo skaņu, mūzikas izteiksmes līdzekļiem, empātiju, asociāciju un muzikālo refleksiju).
- Pēdējā posmā notiek mākslinieciskā tēla apjēgšana.

Kopsavilkums **Summary**

Musical art, which clears vast possibilities for cognition of the man's internal world, develops feelings of empathy and tolerance, facilitates the creative comprehension of personal, moral and aesthetical values of micro and macro social media.

Musical art, while reflecting the reality by means of the artistic image, the system of musical expression means, has its own specificity in development of universal values. This specificity consists in development of personality's aesthetical and moral needs and in recovery of the spiritual culture; and only music with high spiritual contents is able to achieve it.

Aim of the paper is to define the content and succession of formation of students' artistic image of a musical composition in the process of music perception.

Methods of the research are: theoretical analysis of psychological, pedagogical and musical literature about approaches to the problem of formation of the image in the music perception process.

Results of the research: the essence and content of the artistic image of a musical composition and succession of its development in the musical education process were defined.

Conclusions:

- The process of artistic image development has to be pedagogically organised. In this process the emotionally figurative sphere of music has to become the main criteria at teacher's work, forasmuch as, the work must be organised on artistic image development in the process of music perception.
- Artistic image development stages are formed.
- It is clarified, that the motive and necessity is the initial stage of artistic image development, therefore the main objective of the first stage is to quicken interest and necessity to listen to musical composition.
- Determination of dynamic artistic image development takes part in the second stage, disclosure of the main idea, the author's position determination and understanding with the help of artistic image (musical sound, musical means of expression, empathy, association and musical reflection).
- Artistic image comprehension takes part in the final stage.

Literatūra ***Bibliography***

1. Marčēnoka, M. (2012). *Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika* // Monogrāfija: RA Izdevniecība
2. *Psiholoģijas vārdnīca*. (1999). Breslava G. redakcijā. – R.: Mācību grāmata
3. Zariņš, D. (2003). *Mūzikas pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa
4. Коган, Л. (1981). Искусство и зритель. *Художественное восприятие: сб. статей*. Под ред. Б.С.Мейлаха. – М.: Наука
5. Леонтьев, А. (1971). *Потребности, мотивы и эмоции*. — М., Смысл
6. Морозова, З. (2002). *Теоретические основы формирования мотивации эстетической деятельности школьников*. Приоритетные проблемы эстетического воспитания школьников. Под ред. Л.П. Печко.- М.: НИИ ХВ
7. Сохор, А. (1981). *Вопросы социологии и эстетики музыки*. – Л.: Советский композитор
8. Тарасов, Г. (2006). *Музыкальная потребность, музыкальные способности, музыкальное восприятие*. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования.- Киев: Музична Украина

9. Якобсон, П. (1998). *Психология чувств и мотивации*. Под ред. Е.М.Борисовой. - М.: Изд-во Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК

Marina Marčenoka, Dr.paed, Leading researcher	Rezekne Higher Education Istitution, Personality Socialization Research Institute Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV- 4601, Latvia E-mail: marina-mar4enoka@inbox.lv Phone: +371 26151752
--	---

МЕТОДИКИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ, РАСШИРЯЮЩИЕ ТВОРЧЕСКИЙ ПОИСК

Figurative and Creative Modeling Methods Broadening the Project Search

Лилия Момотова

Псковский государственный университет, Россия

Abstract. *Fresh and original solutions are needed anywhere, not only in design practice. The designer's task is to be outside the routine and to create a new image of things that correlates with a renovated being of a person. Figurative and creative modeling methods facilitate liberation of the designer's imagination. The aim of the research is acquainting the reader with figurative and creative modeling methods that make it possible to get creative projects ready and develop them at a higher level; revealing connections with other kinds of creative activities; substantiating the need of using methodological recommendations for precise notion of a projected object. The base of the research is the course content of advanced training of teachers «Modern Educational Technology» and analysis of some methods that were used in a number of works in design.*

Key words: *creative thinking, efficiency, new knowledge, technology.*

Введение *Introduction*

Основанием для данного исследования послужили материалы курсов повышения квалификации на тему «Современные педагогические технологии» и анализ некоторых методических приемов, которые в свое время были осознаны и применены в ряде дизайнерских разработок.

Цель статьи – познакомить читателя с методиками художественно-образного моделирования, которые позволяют подготовить и разработать творческие проекты на более высоком уровне: преподаватель ставит проблему – студент самостоятельно ее решает, выявить связи с другими видами творческой деятельности, обосновать необходимость использования методических рекомендаций для внесения ясности в представления о проектируемом объекте.

Методы дизайнерской деятельности в широком понимании – есть не определенные приемы изготовления чего-либо, а скорее средства психологического и общего развития всех способностей человека. Современный проект учащегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития нешаблонного мышления и одновременно формирования определенных личностных качеств.

Внедрение в учебный процесс педагогических технологий предоставляет студентам возможность самостоятельно конструировать свои знания, вырабатывать системный подход в работе, основанный на

широких обобщениях, приемах художественного отбора, многократных повторях, наблюдении и сравнении, объективном единстве закономерно связанных друг с другом явлений и предметов.

Методики образного подхода - педагогическая технология, которая объединяет исследовательские, поисковые и творческие методы работы.

Это сложный процесс, состоящий в анализе целей, возможностей и выборе таких форм и методов обучения, при которых развивается критическое и творческое мышление. Он требует интеграции знаний из различных предметных областей, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в ходе овладения учебным материалом, а самостоятельную работу студентов можно рассматривать как пробуждение творческих способностей.

Дизайн-деятельность реализуется практическими средствами проектирования, одна часть которой находится и изобретается в процессе работы, а другую составляют методы научного анализа.

Использование методик образного подхода направлено на организацию эффективной проектной деятельности. В результате студенты приобретают не только необходимые навыки самостоятельной работы, но и намечают пути использования метода для получения опыта в работе над творческими, исследовательскими и информационными проектами, это помогает ликвидировать тупиковые ситуации, находясь в любой точке проблемы и расширять творческий поиск.

При этом вырабатывается достаточный диапазон приемов и методов, которые представляют собой совокупность действий, направленных на упорядочение проектного процесса. Вырабатывается своеобразный алгоритм реализации проекта в виде системы операций, адекватных механизму процесса мышления дизайнера. И это позволяет студентам овладеть самим методом профессионального мышления.

Метод художественно-образного моделирования – это целесообразная деятельность от теории к практике, отражающая повторяемость приемов и путей дизайнерской деятельности, которые становятся правилами работы над проектом.

Образность является составляющей профессионального мышления дизайнера. Развитое воображение помогает обеспечивать скорость формирования проектных идей, правильно находить нестандартные решения поставленных задач, в этом и состоит актуальность данного исследования.

В статье содержатся обобщенные сведения из теории дизайна, методики работы со студентами и других дисциплин.

Внутри статьи выделяются две темы, которые отражают части учебно-методического комплекса, в который входят рабочая программа, аналоги, мультимедийные пособия (отдельно разработанные темы учебного материала).

Методики художественно-образного моделирования *Figurative and creative modeling methods*

Почему деятельность одних людей всегда богата новыми идеями, в то время как у других, не менее способных, она в этом отношении бесплодна? Ответ на этот вопрос находится в трудах ученого-психолога Эдварда де Боно (Э. де Боно, 2005) который исследовал процессы мышления и ввел понятие латеральное мышление (нешаблонное, творческое мышление). Овладеть методами развития творческого мышления, уметь использовать его в решении проблем, научиться вырабатывать новые идеи на основе информации – актуально для специалистов, работающих в области культуры и искусства, где профессиональная компетентность выражается в способности анализировать проблемы и находить неординарные пути их решения.

В своих поисках нового взгляда на вещи художник (дизайнер) выступает как главный носитель нешаблонного мышления (творческого мышления).

Приемы композиционного формообразования, почерпнутые дизайном прежде всего из архитектуры, призваны сообщать объекту проектирования образную целостность. Но это качество достигается не только удачным решением композиционных задач – таких как, например, пропорциональность, выразительный ритм его элементов, динамичность и статичность формы, применение принципов симметрии – асимметрии, контраста – нюанса. Целостность, завершенность образу вещи придает соответствие ее формы – смыслу (Розенсон, 2010).

Моделируя проектную ситуацию, студенту необходимо видеть конечный результат творчества, для чего ему нужна широкая эрудиция и опыт активной проектной практики. Складываются методы обучения, реализующиеся через совокупность приемов, направляющих ход мышления к конечному результату.

Формируется комплекс методик образного подхода. Мысленно помещая проектируемый объект в различные смысловые контексты, студент критически его осмысливает, вырабатывает творческий подход и расширяет поиск возможных решений.

Можно выделить три этапа выработки этих качеств у студента:

1. пробуждение интереса к получению новой информации и постановка собственных целей обучения.
2. осмысление содержания полученной новой информации.
3. рефлексия, размышление, рождение новых знаний, новые цели.

Задания на проектирование визуально-графического текста включает в себя разработку условных графических изображений, знаков, символов, предназначенных для передачи специальной информации. И самое важное требование в этих заданиях – простота образующих их

элементов. Трудность заключается в том, что поиски простых и свежих решений представляют собой сложную задачу, поэтому выйти за рамки привычных решений помогает *синквейн*. Используя профессиональную терминологию, студент должен создать шрифтовую композицию с изобразительными элементами средствами синквейна: 1 строка – существительное, 2 строка – два прилагательных, 3 строка – три глагола, деепричастия, 4 строка – крылатая фраза (обычно эмоционально окрашена), 5 строка – одно слово, синоним существительного, метафора.

Менее бросается в глаза аналогия дизайна с литературой, но именно в литературе, а точнее в поэтике, стилистике, риторике, выработаны приемы повышения выразительности художественного языка (Розенсон, 2010). В этом задании осуществляется переход информации от словесного (буквенного) языка на иконический (изобразительный). В решении могут появиться неожиданные аналогии: цветовые ассоциации, перекрывающие друг друга тексты, диагонали, буквы, выступающие как объект. Образное восприятие действительности для дизайнера очень важно и представляет огромный интерес. Иногда очень полезно понять человеческий смысл вещей, побыть элементом, принимающим участие в их создании.

При разработке графической части фирменного стиля организации, синквейн помогает найти текст рекламного слогана фирмы.

Идеи станут более плодотворными, если провести небольшой *мозговой штурм*, во время которого все свои мысли студент будет заносить на бумагу. Собирая нужный материал для создания визуальной концепции, лучше всего на начальной стадии расширить исследование настолько, насколько это возможно. Не надо редактировать материал на данном этапе, нужно только собирать его. И не отказываться от каких-то своих идей, которые якобы кажутся слишком оригинальными и странными; сейчас слишком рано о чем-то судить. Студенты часто забывают об этом этапе и стараются поскорее сесть за компьютер, но только при взаимодействии руки и мозга можно набросать множество идей, все аспекты проекта соединяются воедино и мыслительный процесс идет вперед (Дэбнер, 2009).

Наряду с этим используются известные методические приемы, применяемые в дизайнерской деятельности.

При проектировании визуальной информации особенно эффективен *семиотический анализ* (семиотика – наука о знаках), где рассматривается система основных понятий: «язык», «код», «символ», «модель».

Семиотический анализ помогает выявить общность, различие и взаимосвязь знаковых систем естественного языка и искусственных знаков, раскрыть возможность использования различных алфавитов, роль ключей, овладеть методами визуализации и коммуникативной выразительности через обобщение знаковых ситуаций. Создавая образные ряды замещающихся знаков, можно придать объекту дополнительные

различаемые свойства или найти формообразующие элементы для будущего логотипа.

Практическое освоение основ проектирования знаковых систем строится на той предпосылке, что творческий процесс в коммуникативном дизайне обеспечивается, во-первых, комбинаторикой знаков, а во-вторых, визуальным перекодированием информации, когда в процессе решения проектных задач происходит осмысленный переход от одних знаков или знаковой модели к другим знакам и модели более высокого уровня (Кайналайнен, 1979).

Дополнительным источником знания служит наглядность *сценарного моделирования*, где формируется окончательное знание о проектируемом объекте, о свойствах и качествах, которые нужно ему придать. Объектом дизайнерского сценарного моделирования является взаимодействие людей с предметными контекстами, приводящее к тем или иным ситуациям человеческой жизнедеятельности. В этом взаимодействии выявляются как причины разного рода конфликтов, так и средства для их решения (Кузьмичев, 1987).

Метод применим не только при разработке единичной вещи, но также и сложного комплексного объекта, когда творческое воображение помещает его в самые разные ситуации функционирования. Моделирование начинается с разработки сценария – словесного и рисуночного текста, представляющего серию эпизодов, картин, сцен из жизни объекта, где просматривается аналогия с театральным действием. Сценарное моделирование – одно из ведущих средств поискового исследования и экспериментальной проверки найденных решений, предназначенных для переноса в жизненную практику.

Итак, методики образного подхода могут быть следующими:

- синквейн, в котором соединение шрифтовых форм с изобразительными элементами помогает освоить особый вид графики – типографику, может служить инструментом коммуникации и помогает увидеть аналогии приемов выразительности, разработанные в других областях искусства;
- мозговой штурм, где многочисленные наброски, рисунки и эскизы в итоге ложатся в основу дизайна различных разработок;
- семиотический анализ, помогающий изучить внутренние свойства систем знаков, рассмотреть их в развитии в различных сферах человеческой жизни, раскрыть во всей профессиональной сложности – от фирменного стиля до комплексных программ;
- сценография жизни (совокупность возможных ситуаций) проектируемого объекта рядом с человеком.

Предлагаемые методы позволяют значительно раскрепостить творческую фантазию проектировщика и создать дизайнерский объект, обладающий достаточной новизной, хотя используются для решения лишь

отдельных композиционных задач, это только ответ на конкретную поставленную задачу.

Подготовка творческих проектов *Creative projects training*

Главной целью высшего профессионального образования, основанного на Болонской системе, является развитие самостоятельности студента. В нашем университете кафедра дизайна и искусств работает четвертый год, мы находимся в стадии формирования, становления, а это процесс медленный и непродуктивный. Складываются методики преподавания специальных дисциплин, осуществляется поиск эффективных приемов в работе в виде контактного взаимодействия и сотрудничества со студентами.

В ходе выполнения практических заданий вырабатывается метод совместной творческой деятельности, где личность студента является главной фигурой в образовательном процессе. Преподаватель выступает как учитель-консультант, вырабатывающий систему мер по оптимизации самостоятельной работы студентов.

Освоение материала делится на «шаги», которые постоянно фиксируются в эскизах, рисунках, схемах, и являются не только способом передать мысль, но и отразить этапы работы над проектом. Размеры «шагов» зависят от характера задания и от способности студента. Это дает возможность прогнозировать результат и контролировать процесс на любом этапе выполнения работы.

В процессе общения со студентами раскрываются общие интересы, находятся близкие взгляды на творчество. При доверительном общении легче выстраивается диалог, находятся оптимальные пути передачи информации, разъясняются понятия и термины. Преподаватель направляет работу так, чтобы развить сильные ее стороны и преодолеть слабые, наблюдает, консультирует, оказывает помощь.

На подготовительном этапе ставится проблема, преподаватель раскрывает требования к проекту, технологическое выполнение, предлагает варианты решения, подсказывает источники информации.

При создании синквейна мы со студентами изучаем профессиональную терминологию, просматриваем аналоги шрифтовых композиций, изучаем японские трехстишия, ищем крылатые фразы. Студент анализирует предстоящую работу, разрабатывает варианты обдумывания в состоянии творческого и эмоционального подъема. Находятся редкие глаголы, образные фразы и сравнения. Неожиданные идеи могут превратить простое задание в событие, а вдохновение – неотъемлемая часть работы художника. Если студент трудится

систематически, он организован и ответственен, повышается самостоятельность, а значит – пробуждаются творческие способности.

Синквейн помогает подготовить и оформить творческий проект, требующий четко продуманной структуры в виде дизайна рубрик газет и журналов, глоссария в картинках.

Семиотический анализ помогает подготовить исследовательский проект, включающий аргументацию актуальности принятой для исследования темы, определения проблемы исследования, обозначения задач исследования, определение методов исследования, источников информации, определение путей решения. При разработке корпоративного дизайна семиотический анализ применяется для определения характера вещей. Фирменный стиль – средство идентификации, а отличительные свойства логотипу может придать система дополнительно разработанных знаков. Сначала мы составляем схему (кластер) из слов и связываем воедино разнообразные понятия, относящиеся к деятельности фирмы. Затем эти понятия переводим в ряд иконических изображений, которые отличаются друг от друга, затем осуществляем поиск ключей для создания будущего логотипа.

Разнообразные рисунки, наброски, эскизы различных предметов и пространств при мозговом штурме и создании сценарного моделирования помогают студентам освоить рисование изделий промышленного дизайна в специальной манере, которая очень важна для эффектной демонстрации проектируемых объектов дизайна в городской среде и интерьере. Изучаются графика эскиза, графика завершеного проекта. Сопровождая чертежи и макеты, проектные рисунки ощутимо дополняют представление о проектируемом объекте с позиций масштаба, связанности разных планов и даже функциональной значимости.

Выводы *Conclusions*

В заключении, обобщая изученную литературу, личный опыт и методические приемы в работе с группой, можно выделить главное.

1. Анализ специальной литературы показал, что теоретическая сторона в дизайнерской деятельности систематизируется, обобщается и развивается. Хотелось бы изучать и использовать в учебном процессе новые учебники и пособия, где работающие в области дизайна специалисты делились бы своим опытом, давали рекомендации по практическим приемам в области разнообразных разработок.

2. Внимательное наблюдение за работой студентов, анализ результатов заданий позволяет вносить необходимые коррективы в использование методик художественно-образного моделирования. Но и стоит заметить, что с каждым годом работы студентов совершенствуются,

приобретают больше выразительных качеств, методический фонд пополняется.

Summary

Method in design is considered to be one of the most complicated and contradictory problems of its theory, so long as the technology of creative work is uncertain and even mysterious by itself. The creator's world is a large amount of various perceptions and feelings (Minervin, 2004). Figurative and creative modeling method is expedient activities from theory to practice reflecting frequency of devices and ways of design activities that become the patterns for project work.

Forming of professional thinking should be considered as a complicated and long-time process that helps to develop imagery, systematic approach, ability to work new senses in life. The result will be seen not immediately, at first the work may seem non-productive. Students must get not superficial knowledge, the teacher must find the best way to share information with them, disclose concepts and terms through codes and searching of semantic context in work, owing to it students' critical thinking based on assumption or ability to put forward new ideas is developed.

Each student is «a treasure» capable of self-developing and self-changing. The student becomes a participant of the educational process, when he is personally interested in the results and responsible for his own future, therefore – he seeks personal top through aspiration, constant work, interaction with teacher and getting new knowledge.

New educational technology fills the training process with new content. Innovative technology demonstrates that there is no «objective» truth, no pattern, there are only sources of information. The teacher's main task is encouraging the students' creativity, arousing cognitive interest, directing general activities to the mode «wont to know and be able», holding a variety of activities (exhibition, contests).

Список литературы *Bibliography*

1. Боно, Э. (2005). *Латеральное мышление*. Издательство «Поппури».
2. *Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник*. (2004). Под ред. Г.Б. Минервина. М.: Архитектура-С.
3. Дэбнер, Д. (2009). *Школа графического дизайна*. М.: РИПОЛ классик.
4. Кайналайнен Ю.Р. (1979). Основы проектирования визуальной коммуникации. *Техническая эстетика*, №5. С.10-12.
5. Розенсон И. А. (2010). *Основы теории дизайна*. СПб.: ООО Издательство «Питер».
6. *Средства дизайн-программирования. Методические материалы*. (1987). Под ред. Л.А. Кузьмичева. М.: ВНИИТЭ

Лилия Момотова , Член Союза художников России	Псковский государственный университет, Россия, 180021, ул. Инженерная, д. 10/6, кв. 44 Email: lilia.momotova@yandex.ru Tel.: (8112)52-01-32, 89113939454
--	--

MŪZIKAS UZTVERE RITMIKAS NODARBĪBĀS *Music Perception in Rhythmik Lessons*

Ginta Pētersone

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract *.The teaching of rhythmic was first introduced by the Swiss pedagogue Émile Jaques-Dalcroze, as he revealed the phenomenon of mutual interaction between music and movement, thus facilitating the musical, intellectual and physical growth of students. Music is one of the basic components in the choice of means of rhythmic. The perception of music is complex and it can be viewed both from the associative and the analytical aspect. The process of music perception in rhythmic is implemented with the help of movement. By assuming that movement is the basis of all live expression, musical rhythm becomes the movement synchronizer, thus acting on the somatosensory, cognitive and emotional level. In the rhythmic lessons at the Emils Darzins Secondary Music School for grades 1-4 the process of music perception takes place both in an associative creative and an analytical way, thus ensuring an in-depth strengthening of skills and abilities acquired through music theory lessons and implementing rhythmic through lively and jovial action. The objective is to investigate the process of perception of rhythmic music classroom: music and movement interaction. Research methods: teaching observation, content analysis, test. Research base: Emils Darzins Music School 3rd and 4th grade students - total of 17. The study involved students names have been changed.*

Keywords *.Music perception; rhythmic; musical perception analysis of the Vivaldi set of concertos "Four Seasons", fourth concerto "Winter" [RV 297], part three*

Ievads

Introduction

Ritmikas mācību izveidojis šveiciešu pedagogs Emīls Žaks-Dalkrozs (dz.1865-1950), jau 20.gadsimta sākumā atklādamus mūzikas un kustības savstarpējās mijiedarbības fenomenu, tādējādi veicinot savu studentu muzikālo, intelektuālo un fizisko izaugsmi. Mūzika ir viens no pamatkomponentiem ritmikas līdzekļu izvēlē. Mūzikas uztvere ir kompleksa un to var aplūkot gan no asociatīvā, gan analītiskā aspekta. Mūzikas uztveres process ritmikā tiek realizēts ar kustības palīdzību. Pieņemot, ka kustība ir visas dzīvās izpausmes pamatā, mūzikas ritms kļūst par kustības sinhronizētāju, tādējādi iedarbojoties gan somatosensory, gan kognitīvā, gan emocionālā līmenī. Emīla Dārziņa mūzikas vidusskolas 1.-4.klašu ritmikas nodarbībās mūzikas uztveres process notiek gan asociatīvi radoši, gan arī analītiski, tādējādi padziļināti nostiprinot mūzikas teorijas stundās gūtās prasmes un iemaņas un to realizējot dzīvespriecīgā darbībā. Raksta mērķis ir pētīt mūzikas uztveres procesu ritmikas nodarbībā: mūzikas un kustības mijiedarbībā. Pētījuma metodes: pedagoģiskais novērojums, kontentanalīze, tests. Pētījuma bāze: Emīla Dārziņa mūzikas skolas 3. un 4.klases audzēkņi - kopā 17. Pētījumā iesaistīto audzēkņu vārdi ir mainīti.

Mūzikas uztvere *Music perception*

Pēdējos divdesmit gados līdz ar jauniem zinātniskiem pētījumiem neiropsiholoģijā, neirofizioloģijā u.c. ir attīstījušies jauni zinātniski virzieni, kas pēta gan mūzikas radīšanas, muzicēšanas, gan mūzikas klausīšanās apbrīnojamo ietekmi uz cilvēka centrālo nervu sistēmu. Kopumā gan uztveri kopumā, gan mūzikas uztveri var aplūkot no dažādiem rakursiem (Rebel, 1999):

- intuitīvais un neapzinātais;
- ķermeniskais un sensorais;
- emocionālais un psihiskais;
- kognitīvais (garīgais, konstruktīvais un kreatīvais);
- sociālais un ētiskais.

Mūziku raksturo astoņas uztveres dimensijas, no kurām katru var neatkarīgi variēt un izmainīt – skaņu augstums, ritms, tembrs, temps, metrs, forma, dinamika un mūzikas izpildījumam izvēlētais telpas akustika /spatial location/ (Levitin & Tirovolas, 2009) un tātad šo katru dimensiju arī uztvert. Mūzikas uztveres analītisko procesu var aplūkot no visām šīm pozīcijām. Mūzikas teorētiķis, komponists un filozofs Leonards Meijers /Leonard Meyer/ (dz.1918-2007) definēja mūziku kā emocionālas komunikācijas formu. Ludvigs Kārklīšs mūziku definē kā mākslas veidu, kas īstenību attēlo ar skaņu tēliem, kuru radīšanai kā līdzeklis tiek izmantota skaņa, atsevišķos gadījumos arī nemuzikālas skaņas – trokšņi, kas veidojas no apkārtējās vides iespaidā radīto cilvēku izjūtu, noskaņu un domu pārveides muzikālos tēlos. Tomēr, lai atsevišķas skaņas pārvērstos mūzikā, tām jābūt likumsakarīgi organizētām (Kārklīšs, 1990: 175). Tātad mūzikas uztvere sākas ar fizisku skaņu uztveri. Mūzikai, skaņām un toņiem ir svārstības. Mūzika veidojas no skaņu avota izraisīto skaņu viļņu un to kustības ātruma- frekvenču vienības. Katrai frekvencei ir savs svārstību skaits noteiktā laika vienībā. Mūzikas instrumenta spēlēšana, dziedāšana un klausīšanās labvēlīgi ietekmē smadzeņu šūnas, liekot tām vibrēt vienā frekvencē. Muzicējot darbībā iesaistās abas smadzeņu puslodes (Levitin & Tirovolas, 2009) .

Mūzikas uztveres procesa kvalitāte un kvantitāte ir cieši saistīta ar muzikalitāti. Amerikāņu mūzikas psihologs K.Sīšors (dz.1866 – 1949) uzsvēra, ka muzikālais talants jeb muzikalitāte nav kaut kas viengabalains, bet sastāv no dažādām komponentēm (Seashore, 1919, 1967; Teplovs, 1985):

- muzikālās sajūtas un uztvere;
- muzikālā darbība;
- muzikālā atmiņa un iztēle;
- muzikālais intelekts;
- muzikālā izjūta.

Muzikalitātes komponents ietekmē mūzikas uztveri gan kvalitatīvi, gan kvantitatīvi, bet, savukārt, mūzikas iedarbības rezultātā tiek veicināta arī muzikalitātes attīstība. 20.gs. beigū un mūsdienu pētījumi arvien vairāk pierāda mūzikas labvēlīgo iedarbību smadzeņu darbības attīstībā. Kamēr subjektīvā mūzikas uztveres pieredze šķiet viengabalaina un pilnīga, patiesībā uztveres komponenti neirofizioloģiski tiek procesēti atsevišķi. Primārā dzirdes garoza abās smadzeņu puslodēs veido tonotopisku karti – tajā „attēloti” skaņas augstumi, no relatīvi zema līdz augstam, kas atbilst līdzīgai neirālajai „augstumu kartei” iekšējās auss gliemēzī un ļauj kodēt uztvertās skaņas augstumu. Cilvēkā tiek procesēts skaņas toņa absolūtais augstums un ilgums, un, kad tiek uztverti vairāki toņi vienlaikus, tonālo attiecību procesēšana nodrošina melodijas novērtēšanu. Atsevišķi dažādos smadzeņu apgabalos tiek uztvertas arī citas mūzikas sastāvdaļas (Levitin & Tirovola, 2009). Mūzika ir cilvēka darbības rezultāts, un mācība par cilvēku, viņa darbību un uzvedību ir daļa no bioloģijas, tātad jebkurš jautājums par mūziku ir jautājums arī par cilvēka psihofizioloģiju (Dorrell, 2005). Mūzikas uztveres laikā notiek sarežģīti procesi cilvēka CNS. Mūzikas uztvere veicina CNS darbību, kas labvēlīgi iespaido tālāk arī citas ar mūziku nesaistītas darbības. Muzikālo spēju attīstība veicina arī intelektuālo attīstību. Mūzikas struktūrelementi dažādi iespaido cilvēka psihi, un mūzikas apstrādē iesaistās plašs un sazarots neironu tīkls. Aktīvas smadzeņu darbības rezultātā uzlabojas virkne fizioloģiski procesuālu norišu, kas labvēlīgi atsaucas arī uz mācīšanos un atmiņu (Jäncke, 2012). Tomēr bez šiem procesiem notiek arī mūzikas fenomenoloģiskā uztvere, kas, tīri ķermeniski iedarbojoties, „atver jaunu telpu, jaunu pasauli”. *Tā dod iespēju sevi identificēt no jauna* (Siegenthaler, Zihlmann, 1982).

Mūzikas uztvere ritmikā *Music perception in rhythmic*

Kustības un mūzikas mijiedarbībā pastiprinās ķermeņa vibrācijas gluži tāpat kā mehāniski šūpojot glāzi ar ūdeni, tādejādi pastiprinot skaņu viļņu iedarbību gan uz neirofizioloģiskajiem, gan sensomotorajiem, gan psihoemocionālajiem procesiem. E.Žaka-Dalkroza Helleravas skolas absolvente Dore Jakoba / Dore Jacobs/ (dz.1894 – 1979) uzsvēra, ka kustībā cilvēka miesa un dvēsele kļūst viengabalaina. Dore Jakoba salīdzina ķermeņa iekšējo kustību ar instrumenta stīgām, *kas vibrē un kustas mūzikai līdzī un „ievelk” ārējā kustībā visu ķermeni* (Jacobs, 1985). Viņa uzskata, ka *bez mūzikas pārdzīvojuma ķermeņa iekšējā kustība sastingst un ārējā kustība paliek bez gribas, temperamenta un subjektīvā pārdzīvojuma, tātad kļūst nedzīva* (Fellhofer, 2006).

Ritmikas mācības pamats ir mūzikas un kustības vienotība. Ritmikas mācībā būtiska ir personības harmoniska attīstība, kad notiek gan emocionālās, gan kognitīvās, gan sensomotorās attīstības savstarpēja mijiedarbība. Sākotnēji

ritmikas mācība bija vērsta uz mūzikas teorijas apguvi, balstoties uz ritma fenomenu, bet, strauji attīstoties, šī mācība kļuvusi par svarīgu stūrakmeni gan mūzikas pedagogijā, gan mūzikas psiholoģijā, gan mūzikas terapijā, gan transformējas vispārējā pozitīvā personības attīstībā.

Mūzikas uztveres process ritmikas stundā ir pedagoģisks process. R.Konrāds (Konrad, 1995: 66) norāda uz ritmikas pedagoģiskajām ietekmes sfērām jeb pedagoģiskajiem laukiem:

- sensomotorika – tā apzīmē maņu uztveres un atbildes reakciju kustību savstarpēju funkcionēšanu. Ritmikā īpaši svarīgi ir jēdzieni: dzirdēšana – kustēšanās, kas praktiski ir saistīti ar mūziku un kustību;
- interakcija – šajā gadījumā tā domāta kā kognitīvās, afektīvi sociālās un pragmatiski motoriskās darbības mijsakārība, akcentējot vizuālo, audiālo un taktilo maņu uztveres kopsakaru;
- socializācija – sociālās audzināšanas process notiek tad, kad viena persona ne tikai sadarbojas ar otru personu, bet arī izjūt un akceptē otra vēlmes;
- estētika – ritmikas paņēmieni struktūra „atver ceļu” uz mūzikas valodas atklāsmi ar vārda, dejas un tēlotājmākslas (zīmēšanas) starpniecību, kas izpaužas sākotnēji elementārā veidā, bet tiecas uz estētisku gala produktu;
- multimedijālas situācijas – ar to tiek apzīmētas situācijas, kas veicina un ierosina spontānu, kreatīvu darbību elastību un dažādu norišu variēšanu un diferencēšanu, kā arī uzstāšanos publiski.

Mūzikas uztveres process tāpat kā vispārējais uztveres process var būt gan tīšs, gan netīšs. Kognitīvās un emocionālās izziņas ķermeniskā pieredze mūzikas un kustības vienotībā labvēlīgi ietekmē ne tikai kustību mehāniskos procesus vienlaikus ar analītisko domāšanu, bet iedarbojas arī uz neirohumorālo regulāciju, kas ir saistīta ar veģetatīvajiem procesiem un kuru rezultātā notiek bioķīmiskas reakcijas, kas dod terapeitiski labvēlīgu efektu. Tādejādi ritmika ir arī mūzikas, kustību un dejas terapijas pamatā. Mūziku klausoties, nevilšus rodas secinājumi par skaņdarba raksturu, tempu, dinamiku, melodijas uzbūvi, ritmu un metru. Līdz ar to mūzikas uztvere kļūst ne tikai asociatīvi kinētiska, bet arī analītiska. Mūzikas uztveres „pamatstūrakmens” ir ritms. Ritma iedarbībā apvienojas gan kustība, gan mūzika. Jau senie grieķi uzsvēra, ka „*Meloss* (gr.v. – dziesma) *caur tekstu vai instrumentālo frāzi*, (ko tolaik sauca par *kola*) *nevar vien beigties, kamēr ritms ar saviem akcentiem un uzsvērumiem neaizved to līdz atrisinājumam*” (Aristoxenos, 1883). Aristīds Kvintiliāns pārņēma šo atziņu un noformulēja vēl konkrētāk: „*Senie (grieķi) ritmu dēvēja par vīrišķo, bet melosu par sievišķo mūzikas principu. Meloss bez ritma ir bez enerģijas un formas; tas ir saistīts ar ritmu tāpat kā nesakārtota matērija ar to veidojošo garu. Ritms ir tas, kas matērijai piešķir tonalitāti, bezveidīgu masu sakārto kustībā, rīkojas un darbojas ar melosa skaņām un akordiem. Bez ritma skaņas savā vienmuļībā un*

bezakcentu neuztveramībā dvēseli ved nenoteiktos maldos. Turpretī ritms nāk ar matērijas sakārtošanu skaidrā veidolā un sakārtotā kustībā..... Ritms ir laika kārtība”(Aristoxenos,1883,8; Gobbert, 1998: 320). Kā jau iepriekš minēts, jaunāko laiku pētījumi norāda par mūzikas apstrādes procesā iesaistīto plašo un sazaroto nervu tīklu, un tieši ritms ir tas, kas mūzikas uztveres procesu padara konkrētu un spēj to pacelt pat maģiskā līmenī.

Savas 1916.gadā izdotās mācību grāmatas priekšvārdā E.Žaks-Dalkrozs raksta: *pirms desmit gadiem, kad es ritmisku vingrinājumu ceļā nokļuvu pie jauniem audzināšanas paņēmieniem, protams, vēl pilnībā neapzinājos šā atklājuma rezultātu, kurš sastāv no tā, ka būtībā cilvēks caur sevi pats sev tiek uzdāvināts... Es atvēru kursus bērniem, un man uzreiz kļuva skaidrs, ka nepietiek attīstīt tikai dzirdi, lai bērni iemācītos mūziku atklāt un iemīlēt, bet apmācībā jāpielieto kustība. Jutekliski visiedarbīgākais mūzikas elements ir ritms* (Dalcrose, 1916: 3).

Mūzikas uztveres empīriskais pētījums *Music perception of empirical research*

Emīla Dārziņa mūzikas vidusskolas 3.un 4.klases ritmikas stundā tika veikts pētījums par A.Vivaldi koncertu cikla „Gadalaiki” ceturtā koncerta „Ziema” 3.daļas mūzikas uztveri. Jau iepriekšējās stundās audzēkņi bija iepazinušies ar minētā koncerta pirmo daļu, un visi atzina, ka mūzika ir aizrautīga un ļoti tēlaina. Tāpēc bija interese ar ritmikas līdzekļiem: mūzikas, kustības un materiāla (lentas) izmantošanas sintēzi, papētīt sīkāk koncerta trešo daļu. Kopumā pētījumā tika iesaistīti 17 audzēkņi: 11 no 3.klases un 6 no 4.klases. Mūzikas uztveres process notika trīs daļās.

Pirmo reizi skolēni klausījās mūziku, vienlaicīgi zīmēdami un izpauzdami savas asociācijas pēc izvēles: grafisku līniju atveidojumā vai konkrētos tēlos (skat. 1.,2.,3.att.).

Pēc noklausīšanās uz testa lapas bija jānorāda emocionālais noskaņojums, jāapzīmē ar vārdiem mūzikas raksturs, jānorāda, kādas nošu vērtības mūzikā sadzirdētas, vai ir pauzes un lejupejoši melodiski gājieni un savas asociācijas jākonkretizē noteiktos tēlos (skat. 4., 5., 6.att.).

Otro reizi mūzikas uztvere norisinājās kustībā. Kā palīgmateriāls tika piedāvāta balta vai oranža lenta. Pēc mūzikas izdejošanas tika atkal norādīts emocionālais noskaņojums, mūzikas raksturs, sadzirdētās nošu vērtības, pauzes, lejupejoši melodiski gājieni un aprakstītas mūzikas izraisītās asociācijas konkretizētos tēlos (skat.4.,5.,6.att.).



1.attēls. Lāstekas
Fig.1 . Icicles



2.attēls. Slidotājs
Fig.2 Skater



3.attēls. Ziema
Fig.3 Winter

Trešo reizi mūzikas uztvere norisinājās pāru sadarbībā, izmantojot lentas. Pēc mūzikas izdejošanas tika norādīts trešo reizi emocionālais noskaņojums, mūzikas raksturs, sadzirdētās nošu vērtības, pauzes, ejupejoši melodiski gājieni un asociācijas konkretizētos tēlos (skat.4.,5.,6.att.).

Uzdāvanis Darbības veids	Līdzīgs norādē ar „sejnu”, kā tev patika šis process	Ar kādiem vārdiem tu vēlētos apzināt šo mūziku?	Kādas notu vērtības un ritmus sadzirdēji?	Vai sadzirdēji pauzes?	Vai melodija bija tejupejoši gājieni?	Kādas tēlas izstājies?
Mūzikas klausīšanās dzinājat	😊	SKAIDRA ĀTRĀ RĪGUMSĒKĀ	FFFFF J FFFFF	NE	JĀ	DAUDZ DZĒRONS GAISMĪGĀS KĀS KĀRĒJĀS PĀLĀSTĒKĀM
Mūzikas izdejošana ar lentām	😊	JĀVTRĀ ĀTRĀ	JFFFFF JFFFFF	JĀ	JĀ	PĀVĀRSĀRIS UN ZIEMA - CĪKA
Mūzikas izdejošana pāros ar lentām	😊	SUPERĀRIS	JFFFFF JFFFFF	NE	JĀ	PĀVĀRSĀRIS UN VIT.

4.attēls. Tests /Lāstekas
Fig.4 Test/Icicles

Uzdāvanis Darbības veids	Līdzīgs norādē ar „sejnu”, kā tev patika šis process	Ar kādiem vārdiem tu vēlētos apzināt šo mūziku?	Kādas notu vērtības un ritmus sadzirdēji?	Vai sadzirdēji pauzes?	Vai melodija bija tejupejoši gājieni?	Kādas tēlas izstājies?
Mūzikas klausīšanās dzinājat	😊	2. un 3. dziesma, plūstoša	FFF 0 J FFF	JĀ	JĀ	sniegprāns, slidotājs, snovs, ledz, lapāns, āķis, rāvis
Mūzikas izdejošana ar lentām	😊	2. dziesma, plūstoša	1 1 1 1 J FFF	JĀ	JĀ	sniegprāns, visis, snovs, slidotājs
Mūzikas izdejošana pāros ar lentām	😊	visām sadalīti	FFF 2 J FFF 1 1	JĀ	JĀ	daudz dziesmās, pūķis, 20

5.attēls Tests / Slidotājs
Fig.5 Test/ Skater

Uzdāvanis Darbības veids	Līdzīgs norādē ar „sejnu”, kā tev patika šis process	Ar kādiem vārdiem tu vēlētos apzināt šo mūziku?	Kādas notu vērtības un ritmus sadzirdēji?	Vai sadzirdēji pauzes?	Vai melodija bija tejupejoši gājieni?	Kādas tēlas izstājies?
Mūzikas klausīšanās dzinājat	😊	Skaidra un ātra	FFFFF	JĀ	JĀ	aukstums, ziemeļi.
Mūzikas izdejošana ar lentām	😊	ātrums	FFF FFF	JĀ	JĀ	ziemeļi.
Mūzikas izdejošana pāros ar lentām	😊	lieliski	FFF FFF	JĀ	JĀ	ziemeļi

6.attēls. Tests /Ziema
Fig. 6 Test/Winter

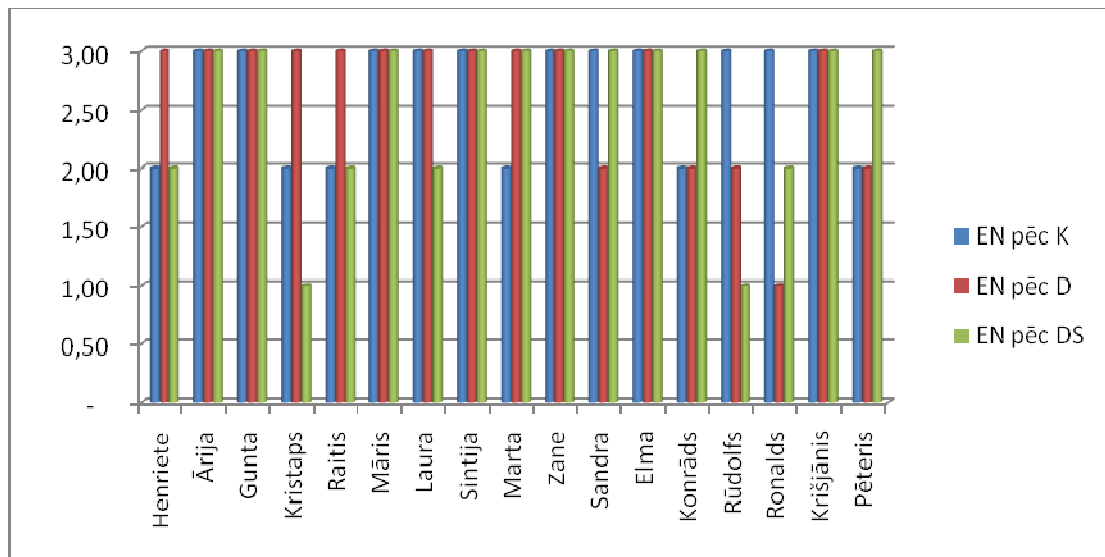
Emocionālais noskaņojums [EN] tika uzzīmēts ar priecīgu, neitrālu vai bēdīgu sejiņu un apkopojot izvērtēts 3 līmeņos: patika – 3; neitrāli – 2; nepatika – 1 (skat. 7.att.).

Vidējais EN pēc klausīšanās ir 2,65, pēc izdejošanas 2,65, pēc pāru sadarbības 2,53. Kopumā emocionālais noskaņojums ir ļoti pozitīvs, rādītāju nelielā pazemināšanās pēc uzdevuma sadarbībā liecina par vēl nepietiekami attīstītām empātijas un pārslēgšanās spējām, un nevēlēšanos piemēroties jaunajiem apstākļiem.

Mūzika tiek raksturota ar vairākiem apzīmētājiem. Tos var iedalīt 3 grupās:

- mūzikas raksturojums saistībā ar mūzikas tempu;
- mūzikas raksturojums saistībā ar mūzikas raksturu;
- mūzikas raksturojums saistībā ar citiem asociatīviem apzīmējumiem, kurus, atsevišķi lietojot, attiecina uz citiem priekšmetiem un parādībām.

Skolēni uztvēruši tempa izmaiņas pilnā gradācijā: *lēna, vidēji ātra, mainīga, steidzīga, ātra, strauja, žirgta, žiperīgi ātra, par ātru*. Mūzikas raksturs apzīmēts arī pilnā kontrastu gammā: *bēdīga, satraucoša, maiga, sapņaina, skaista, plūstoša, priecīga, jautra, brīnišķīga, dažāda, lidojoša, jocīga, superīga*. Interesanti ir mūzikas rakstura apzīmējumi, kas parasti netiek attiecināti uz mūziku: *negatīva, cieta, divdomīga, lielīga, pieklājīga, balta, laba, mīļa, sniegaina, interesanta, muzikāla*. Kopumā mūzikas raksturojums visa mūzikas materiāla daudzveidībā liecina par katra skolēna individuāli atšķirīgo un bagātīgo tēlaino uztveri. Mūzikas raksturojumu apkopojot pēc visām 3 reizēm, atkārtojās apzīmējumi: ātra – 12 reizes, jautra - 6 reizes, skaista – 4 reizes un bēdīga – 4 reizes.



7.attēls. *Emocionālais noskaņojums [EN]pēc mūzikas klausīšanās un zīmēšanas [K]; EN pēc mūzikas izdejošanas ar lentu [D]; EN pēc mūzikas izdejošanas pāru sadarbībā ar lentām [DS]*

Fig.7 *Emotional mood [EN] when listening to music and drawing [K]; EN after dancing to music with ribbons [D]; EN and after the dancing to music in pairs with ribbons [DS]*

Nošu vērtības un ritma elementi pēc dzirdes uztverti ļoti individuāli, kas norāda audzēkņu muzikālās uztveres dažādību. Visi norāda uz ātrajām nošu vērtībām: sešpadsmitdaļnošu kustību, arī trīsdesmitdivdaļām un astotdaļām. Kontrastā norādīts arī uz garajām notīm un pauzēm. Ritmu skolēni uztvēruši emocionāli un analizējuši kā savu kustību izpausmi. Skaņdarba garums- 3,29 minūtes nedod iespēju norādīt konkrētākas ritmiskās nianšes. Interesanti ir tas, ka ritma norādes katram atšķiras, un mūzikas uztvere norisinājusies dziļi individuāli, asociatīvi izraisot spilgtu tēlu loku, kas atgriezeniski arī iespaido kustībā atveidotā tēla ritmisko izpausmi, kas jebkurā gadījumā ir sasaistīts ar mūzikas materiālu tā metriskajā izpausmē. Pedagoģa novērojums apstiprina audzēkņu ritmiskās un mūzikai atbilstošas kustības, kas apliecina labu ritma izjūtu. Skolēni ir emocionāli aizrāvušies.

Pēc katra uzdevuma veikšanas pauzes nav uztvēruši 4 audzēkņi (no 17) – 23,5 %, toties katru reizi citi. Paši skolēni šo „nevērtību” raksturo ar aizraušanos tēlā un, kaut zina, ka mūzikā ir pauzes, godīgi norāda, ka tās „palaiduši garām”. Līdzīgi ir ar lejupejošo melodisko gājienu sadzirdēšanu. Pēc klausīšanās to nav sadzirdējuši 2 (no 17) – 11,2%, pēc izdejošanas 3 (no 17) – 17,7% un pēc pāru sadarbības tikai 1 (no 17) – 5,9%. Izskaidrojums ir dažāda simultān- un sukcesīvo spēju attīstība, jo asociatīvi tēlainajā un emocionālajā mūzikas uztveres kustības „skatuviski” kompleksajā izpausmē ne vienmēr izdodas pietiekoši iesaistīt analītisko domāšanu.

Tēlainā domāšana atspoguļo katra audzēkņa personību un dzīves pieredzi, kā arī dažādās psihe īpašības. Tēmu loks ir, sākot no poētiskiem dabas tēliem līdz pat emocionāli un ekspresīvi piesātinātiem dramatiskiem notikumiem. 3 audzēkņi palikuši nemainīgi sākotnēji izvēlētajā tēlā. Asociatīvo tēlu attīstību pēc 3 mūzikas klausīšanās / zīmēšanas un izdejošanas reizēm var iedalīt:

- nemainīga vispārināta tēlu sistēma; piem., aukstums, ziema;
- nemainīga poētisku dabas tēlu sistēma; piem., sniegpārslas, uguns, saule;
- nemainīga ekspresīvu tēlu sistēma; piem., vētra;
- mainīga viendabīgu tēlu sistēma; piem., pingvīni, ūdenslauva, putni;
- mainīga viendabīgu tēlu sistēma dinamiskā attīstībā; piem., sniegpārslas, slidotājs, vējš un putenis;
- stilistiski neviendabīga dažādu tēlu sistēma; piem., vijole, zvaigznes;
- stilistiski neviendabīga dažādu tēlu sistēma ekspresīvā dinamiskā attīstībā; piem., ledū ielūzušais, kaujinieki, cirka meistari, vienaldzīgie.

Secinājumi *Conclusions*

Pētījums pierāda, ka ar ritmikas līdzekļiem mūzikas uztvere notiek ļoti daudzveidīgā un atraktīvā veidā, tādejādi pozitīvi un līdzsvaroti ietekmējot gan

emocionālo, gan kognitīvo, gan sensomotoro attīstību. Pēc kontentanalīzes var izsecināt, ka, gan mūzikas klausīšanās zīmējot, gan dejojot pa vienam, gan pāru sadarbībā, kopumā nodrošina pozitīvu emocionālo noskaņojumu. Mūzikas iedarbība uz katru cilvēku/ audzēkni notiek dziļi individuāli. Izraisītie asociatīvie tēli ir ļoti dažādi. Par to liecina vārdos nosauktie tēlu un noskaņu apzīmējumi. Atsaucoties uz Sīšora norādītajiem muzikalitātes komponentiem, var izsecināt, ka ar ritmikas paņēmieniem tiek sekmētas gan muzikālās sajūtas un mūzikas uztvere, gan tā tiek izpausta muzikālā darbībā, kas rosina iztēli, uzlabo muzikālo atmiņu un redzamajās kustībās liecina par muzikālo izjūtu. Atsaucot atmiņā dzirdēto, notiek mūzikas intelektuāla analīze. Pēc Konrāda ritmikas pedagoģisko darbības lauku iedalījuma var novērot, ka pedagoģiskais process tiek virzīts, gan uz sensomotorisko (fizisko), gan kognitīvo attīstību. Socializācija izpaužas kā savstarpēja komunikācija pāru sadarbībā. Process notiek, mijiedarbojoties dažādiem mākslinieciskiem paņēmieniem: iztēlojoties, zīmējot, raksturojot vārdos, dejojot, un rada spontānus kustību priekšnesumus. Konrāds, bāzēdamies uz kritiski empīriskās pedagoģijas zinātnes teorijām, ritmikas pedagoģisko lauku iedalījumā atsevišķi nenorāda emocionālo attīstību, bet jāsecina, ka mūzikas uztveri nevar atdalīt no emocijām. Tieši mūzikas emocionālā uztvere ir primāra un mūzikas teorētiskā analīze seko tikai pēc tam. To pierāda, kaut arī nedaudz, bet tomēr kļūdas un nepilnības testos. Pāru sadarbībā attīstās empātijas spējas, lai gan ne vienmēr šis process ir veiksmīgs, jo jāņem vērā arī starpbrīdī, iepriekšējās stundās uc. iegūtās negatīvās emocijas. Tomēr, tieši aktīvi kustoties, no tām iespējams atbrīvoties. Ātrie ritmi uzlabo garastāvokli un veicina radošu atmosfēru. Kustība ar lentu (un arī citiem materiāliem) paplašina kustības iespējas un bagātina radošo fantāziju. Kopumā varam secināt, ka mūzikas uztvere ritmikas nodarbībās notiek ļoti daudzveidīgi, un mūzikas un kustības savstarpēja mijiedarbība rada pozitīvas emocijas, kas vēlāk tiek pārnestas arī citās jomās. Mūzikas uztvere notiek gan intelektuāli analītiski, gan emocionāli izglītojoši.

Summary

Music is characterized by eight dimensions of perception, each of which can be independently varied and changed – pitch of sound, its rhythm, its timbre, tempo, meter, form, dynamics and acoustics of spatial locations for the musical performance. (Levitin & Tirovolas, 2009) The music theorist, composer and philosopher Leonard Meyer (1918- 2007) defined music as a form of emotional communication.

Teaching of rhythmic is based on the unity of music and movement. A harmonious development of personality is significant in the teaching of rhythmic, when both emotional, cognitive and sensomotoric development interaction takes place. The process of music perception in a rhythmic lesson is pedagogical.

A research was conducted at the rhythmic lessons of Emils Darzins Secondary Music School grades 3 and 4 on the perception of the fourth concerto “Winter”, part three from the Vivaldi set of concertos “Four Seasons”. When hearing the music the first

time pupils would simultaneously draw and express their associations either through graphic lines or particular images. See Image 1, 2 and 3. The second time perception of music took place in movement. A white or an orange ribbon was offered as a tool. The third time music was perceived in pairs by using ribbons. After each task the children would write down the emotional mood, character of music, distinguished values of notes, pauses, downward melodic motion and associations embodied by particular images. See Images 4, 5 and 6.

The study proves that by using rhythmic means music perception takes place in a very diverse and attractive way, thus having a positive and balanced impact on the emotional, cognitive, as well as the sensomotoric development. Music perception takes place both in intellectually analytical and emotionally educational way. However outside these processes the phenomenological perception of music also takes place, which, through a purely bodily effect, “opens up new space, a new world”. It provides an opportunity to identify oneself anew (Siegenthaler, Zihlmann, 1982:13).



Rakstu sponsorē ESF projekts Nr. 2011/0046/IDP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/009 Atbalsts studijām Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktora studiju programmā „Pedagoģija”.

The article is sponsored by ESF Project No. 2011/0046/IDP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/009.

Literatūra **Bibliography**

1. Aristoxenos von Tarent, (1883, 1965). *Melik und Rhythmik des classischen Hellenentums*. Leipzig: R. Westphal, repro Hildesheim: G.Olms
2. Dalcrose, E. J. (1916). *Die Rhythmik*, 1 Band. [Rhythmic. Vol.I] Lausanna, Leipzig: Verlag von JOBIN & Cie, bei Breitkopf & Hartel, 64 S.
3. Dorrell, P. (2005). *What is Music? Solving a Scientific Mystery. Chapter 2. What is Music?* p.18-43. Lulucom.
4. Jacobs, D. (1985). *Bewegungsbildung – Menschenbildung* [Movement Development Human's Development] Woffenbüttel: Kallmeyer, S. 169–176.
5. Jäncke, L. (2012). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Verlag Hans Huber, 453 S.
6. Fellhofer, S. (2006). *Der Bewegungsaspekt in der Rhythmik und der Tanztherapie*. Magisterarbeit [Movement Aspect in Rhythmic and Dance Therapy], Betreuerin ao. Prof. Mag. E. Witoszynskyj. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst, 136 S.
7. Gobbert, J. (1998). *Zur Methode Jaques- Dalcroze . Die Rhythmische Gymnastik als musikpädagogisches System. Wege und Möglichkeiten der plastischen Darstellungen von Musik durch den menschlichen Körper*, - Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, 500 S.
8. Levitin, D.J., Tirovolas, A.K. (2009). Current Advances in the Cognitive Neuroscience of Music. *Ann. N.Y. Acad.Sci.* 1156 – *New York. Academie of Sciences*, P. 211-231
9. Kārklīņš, L. (1990). *Mūzikas leksikons*. – Rīga: Zvaigzne.

10. Konrad, R. (1995). *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie* [Rhythmic Development Areas. Introduction into a Theory]. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, edition: rhythmic, 318 S.
11. Rebel, G. (1999). *Bewegungs-pädagogik im Sozialwesen*. Münster, New York, München, Berlin: Wachmann Verlag.
12. Seashore. C. E., (1967). *Psychology of Musik*. New York: Dover.
13. Siegenthaler, H., Zihlmann H.(1982). *Rhythmische Erziehung*. Hitzkirch LU: Comenius Verlag.
14. Теплов Б. М. (1985). *Избранные труды: В 2-х Т.Т.И.* – М.: Педагогика.

Ginta Pētersone	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV - 1083 gintapetersone@inbox.lv mob. +371 29100755
----------------------------	--

PEDAGOGICAL FRAMEWORK CONDITIONS TO PROMOTE THE ARTISTIC ACTIVITIES IN PRESCHOOL

Mākslinieciskās darbības sekmēšanas pedagoģiskie pamatnosacījumi pirmsskolā

Antra Randoha
Rīgas Pedagoģijas un izglītības
vadības akadēmija

Abstract. *The pedagogical process in preschool is based on children as comprehensive personality's development, using extensive pedagogic educational and learning methods. Preschool methodology includes very wide range both of knowledge, ability and skills development ensuring. Preschool child is an individual with only his own typical characteristics, aptitudes and abilities, therefore the pedagogical process must be especially well-considered, with selected necessary materials, forms of training and education, to be able to contribute to the development of the whole individual with an emphasis on self development of preschooler in the process of pedagogical – artistic activity. The artistic activity in preschool significantly affects child development process therefore it is important to follow in process the pedagogical conditions of the artistic activity's promotion.*

Keywords: *artistic activity, preschool, preschooler, process.*

Introduction

Art is a part of human spiritual culture, the highest degree of aesthetic activity – the result of artistic activity, and art as highest human soulful, spiritual achievement effects on growing children. Learning artistic activity not only contributes to the normal development of the personality but also in general it gives personality the power of creativity to be innovative.

Art is a one of the forms of social awareness, the great aesthetic education tool. J. Students uses the concept – art education. The artwork is complete as much as it is approaching its conception of creative vision (Students, 1935).

Order of the world of preschooler is mainly based on feelings rather than on the basic principles of logic and art always has a sensual nature, it is always dealing with, here and now, existing material. Preschool artistic activity is closely linked with the emotional feelings. Artistic activity is very closely related to the child's emotional world. Organizing the educational process, be sure to take into consideration that the child has an opportunity to explore the feelings and to feel, to investigate, to experiment, in that way discovering the world.

Materials and Methods

Artistic activity is a subject of a whole, which consists of three components – the life, personality and action. Artistic activity in the same it is the creation of

work of art, the artist's self-expression and the expression of life related content (ЛЕОНТЬЕВ, 1998).

Artistic work process helps to nurture the children strong will, develop imagination, without which there can be no human progress in any field of activity. Art is specific by conditionality, it creates a „second reality”, where the real is associated with surreal, mythical, and fantastic. Creative learning of artistic value forms the basis of artistic education, provides the need for a dialogical contact (Rudzītis, 1998).

Artistic activities develop in any area of creative work required imaginative, associative thinking, creative imagination, observation ability and perception of sharpness. It helps to understand the person's inner world, its richness and diversity (Субботина, 1996: 3).

There is a mutual interaction among the artistic activity and personality: personality is manifested in action, while in action is forming the personality. On the one hand, crucial importance is the knowledge, understanding, orientation nexus, and on the other hand, close creative practical activity nexus.

А.Меļiks-Раšajs indicates that the objective of artistic progress is to get to each person the ability to relate to nature, other people and cultural values (Мелик –Пашаев, 1981).

Artistic activities are appropriate for all interconnected thinking operations, mainly for comparison, abstraction, generalisation, analysis and synthesis. On its basis is forming the independence and originality of judgments, conclusions and evaluations (Druvaskalne - Urdze, 2004, 51). Preschool artistic activity is seen as a process of formation of attitudes towards the surrounding world. The level of self-dependency of children in artistic activity increases with their development and opportunities.

The basic component of artistic activity is action, both – intellectual and physical (ЛЕОНТЬЕВ, 1975; Запорожец, 1960). Action – as a human need. The need is internal condition, which guides and leads the human activities. Each action contains objective, means, result and action process itself (Запорожец, 1960).

Artistic activity is the main form in which children express themselves, explore and develop basic skills in reading, writing, storytelling and drawing. Artistic activity is considered not only for attitude formation but also for realization process of human attitude toward the surrounding world. It is considered as a tool that reflects the child's development and growth dynamics (Miķelsone, 2003, 79).

Artistic activity develops imaginative, associative thinking, creative imagination, observation ability and mental acuity required in any area of creative work. It helps to understand the person's inner world, its richness and diversity (Субботина, 1996: 3).

In artistic activity there are appropriate all interconnected thinking operations, mainly comparison, abstraction, generalization, analysis and synthesis. This is a

basis to form the independence and originality of judgments, conclusions and evaluations (Druvaskalne - Urdze, 2004: 51).

Artistic activity in preschool is affected by environment, in which the child is located, the educator, who runs the children's activities, as well as, the forms of equipment, which is used in artistic activities. The environment where the child is located must be safe, comfortable and suitable for the child's development needs, so the child can feel free and be able to act creatively. And positive, affectionate and creative must be educator who is working with children and offers a variety of artistic means of expressions and techniques. Preschool age is the time when during the artistic process at optimal can be enriched children's knowledge, skills and acquirements.

In order to ensure the artistic activity in preschool in varied, educating and gnostic way, it is necessary to know the pedagogical conditions to promote the artistic activities.

Framework conditions of artistic activity consist of objective and subjective:

- Objective: artistic information sources (lessons, the child emotional experiences, television, media etc.), material environment and teacher's personality;
- Subjective: the child's interests, initiative, experience and its use (Ветлугина, 1980).

The objectives of artistic activity apply to preschoolers influence not only during pedagogical process but also in the family, society.

In preschool activities there are great opportunities to use individual approach. As real results are taken the children's labours, what reveal the individuality of each learner.

The purpose of the lesson in preschool is to promote learning to represent the things and phenomena, a tool for presenting imaginative reflection of life. Children need to get clear idea about things and phenomena, they must be able to express what they are shaped. The necessary views of figurative activity are formed in the process of perception. Children's figurative activity is type of artistic creativity and tool of aesthetic upbringing.

The beauty of whole process is hiding in the peaceful inner discovery process. Watching as an adult works with materials (paper, crayons, sand, wool, glue) and imitating of this action, the child easily and naturally joins in the process of figurative activity. He lets the body to experience this process advisedly and the experienced becomes an independent performance, because the new skill lives in memory of body's perceptual experience. The world comes into the children through the senses. He learns and works, „talks” with paper, paint and other materials – it is happening while acting (touching, caressing, shredding, rumpling). This process involves feelings.

Art activity is as a game where it reaches the appropriate target only when a player is open out in (Kalēja-Gasparoviča, 2006).

Organizing the pedagogical process in preschool account should be taken of the development patterns of preschooler, based on the child's as free personality development. Already J.A.Komenskis accentuated that in child firstly should be aroused the will and desire to learn (Komenskis, 1992).

Thinking about the selection of teaching content should be borne in mind that for the child is important today – that happens now and at this moment, so – process – not just drawing process, but also ongoing process around the room and behind the window.

Artistic activity process allows the growing people to develop within themselves huge capacities, because aesthetic experience, similar wonders, inspires and creates satisfaction.

For a child to develop, an adult should create the possibility to work together with the child, where the adult is a powerful mediator. Mediator – it does not mean a front speaker, but a promoter, who suggests thinking, searching, finding, checking. It is a moving towards „the next development zone” (Vigotskis, 2002).

The position of the teacher is considered to be a provision to promote the children's ability. It becomes the reality in figurative activity, where the child and the teacher are equal. Teacher's voluntary return of the right means that teacher openly search the cooperation and assistance, which creates a sense of freedom.

A child develops in action, watching what is going on around him. Observation of the child is not just a passive participation – it is an active process, which occupies a particular place in his life and behaviour, action. Preschool age children still have the intuitive ability to fit into people's actions and essence of gestures. A child learns subtle, exactly, mimicking the adults, their actions. Adult educates the child by his unsophisticated actions, not verbal expressed tasks.

A child needs to offer a variety of initiatives. Artistic activity teaches a specific skill, abilities, enriched experience (self-experience) and a child has a desire to explore more and more. The skills they are learning and abilities are integrated in developing, creative exercises in offered content. Designing exercises for artistic activities should be taken into account the sequence of developing skills, abilities and habits, based on the preschooler growth patterns. Teacher of a preschooler not only constitute the skills and enrich the self-experience but also form habits. To form the habits to preschoolers, the teacher needs to interact with children, watch, make possible to imitate yourself.

There are two magic words that indicate that child forms the relationships with the outside world. They are: imitation and leadership. The child mimics everything what happens in the physical surroundings. During preschool education the magic words are imitation and leadership, later it is tracking.

The child's ability to imitate decreases once thinking activity is free from any activity physical oriented. Child perceives the meaningful or meaningless

activities, objects and processes, allows us to see the extent of the responsibility of the adult, who paid efforts in child development issues (Gēbels, Gloklere, 2009).

Meanwhile M. D. Gelbs notes the need to choose, what and how to imitate, because learning to imitate is the main way of knowledge (Gelbs, 2006).

Organizing preschool activities, the adult should bear in mind that it is a child's dialogue with him-self – the game, during which a teacher can observe changes due to child development, knowledge. Children speech in action – words can lead to other words, saying reminders for any act to be done, or even the possible emergence for new ideas (Barners, 1987). Thoughtless intervention of adult in such process, pushing your will, can hinder the development process, or direct the wrong track.

In preschool during artistic activity process the child learning a particular activity benchmarks, also later continues to operate in the same style as done although the information about existing materials increases. This shows that the child's results of the artistic activity did not reflect the child's knowledge. Kids making re action, displaying previously done, lose the ability to take the variability – something new (Sommers, 1984). Therefore, the adult role is to prevent the child's creative energy wasting and premature depletion.

It is important for children not to offer templates, particular samples how to act, but to offer different approaches, materials, give guidance to ensure children free, unconstrained activity, with a choice of.

Important role in the teaching process, teachers organizing educational process, is the didactic requirement for teaching content and intellectual activity sequence. The sequence determines the transition from simple to complex, from nearest to farthest, from the concrete to the abstract and consequently supports the child's advancement from ignorance to knowledge, free access to the materials, knowledge various techniques.

Therefore, educators must first make investigator's task – to find every child's ability to main trend in artistic activity.

Taking into account that pedagogical process binds to the self development of the child, it is essential to identify that the purpose of the lessons is not to teach children to paint, draw, appliqué, form right, but:

- to develop the cognitive process and the imagination as one of those;
- to develop psychomotor skills of children;
- to promote a creative approach to work;
- to built skills to observe, compare, see;
- to create positive emotions to art and its language – line, shape, colour;
- to acquire basic knowledge and skills in painting, drawing, application, composition, the materials and the forms of expression, their usability and to be able to implement them in practice (Sīmane, 1998).

Educators, pedagogical process, materials and environment are closely linked and can not be separated from one another. The environmental influence and the material support according to the needs, interests of preschooler and promoting development options should be taken into account while organizing the educational process. Essential is to associate the material and learning environment with natural surroundings.

Objective condition in the process of artistic activity is the child's emotional experience. The child is experiencing emotional events – resulting in emotional energy or internal activity. It echoes the main task of artwork – to call the children's emotional response and to stimulate activity. So that this not always fully conscious activity does not vanish, the educator attitude is important – creation of pedagogical activity and situation, the proposed activity's expression in children action.

The subjective conditions are applicable to the preschooler interests, initiative, experience and possibilities of its use in the pedagogical process.

The preschooler gets his experience in action, and creating the diverse relationships he can discover himself, develop and improve. This option is given, if during pedagogical process child is not an object of exposure (cognitive and action subject), but rather the subject of cooperation (the man who himself discovers the external world and its practices on it), which formed the relationship with other people (parents, teachers, peers) do not need to lose his individuality, his needs are respected, has created the opportunity to choose and learn what is important to him. This can be achieved incorporating in practice humanitarian pedagogy, helping to develop the holistic child personality, realizing the individualized approach and amateur principle of creating an educating and favourable environment (Jurgena, 2001).

Artistic activity is based on a child's natural tendency - initiative. The playground is an active agent in artistic activities. The game dates back to the child's artistic roots. Play as an artistic action provides physical and mental effects, loosens the imagination and fantasy, encourages his creative activity.

Artistic activity strongly influences the development of the will. Preschooler should be provided with appropriate tasks, should achieve performance of the creative idea till finished result.

Artistic activity of preschooler is based on a clear and accurate understanding of the purpose and intention of the implementation of a particular form, as well as witty in the treatment of work materials and tools required to achieve the expected results. Artistic activity in preschool is the most thankful feature to express interests, experiences, which are covered by an appropriate beauty, and draws people attention to the highest spiritual interests.

Simulating real-life situations, the child learns to go through, help, have compassion on others and reflect the experience of creativity. Providing the possibility to choose independently their activities, without prejudice to the child's imagination, answering to his questions, the initiative is strengthened. It

is manifesting in independent different kind of child's artistic activity forms – intentions, target setting, type of activity, free of material selection etc. (Miķelsone, 1997: 42-44).

Artistic activity plays an important role in the creative and emotional development of the personality. By A. Hergerts, children artistic education mission statement – to awaken interest and pleasure in art and teach them the understanding of the artwork, i.e. to promote the learning of the art forms language (Hergerts, 1927).

Results

Organizing the artistic activity in preschool, each teacher first needsto set strict requirements for self, to develop and improve itself. Teacher's goal is to help to build a strong and life loving person. The child is a unique being. You have to feel the child to help him get to know the world, to help awaken the child hidden mental strength and ability. What teacher know about the man, he have to absorb himself by instinct to identify the ways, how to react to each child's individual life awakening (Vilciņa, 1998).

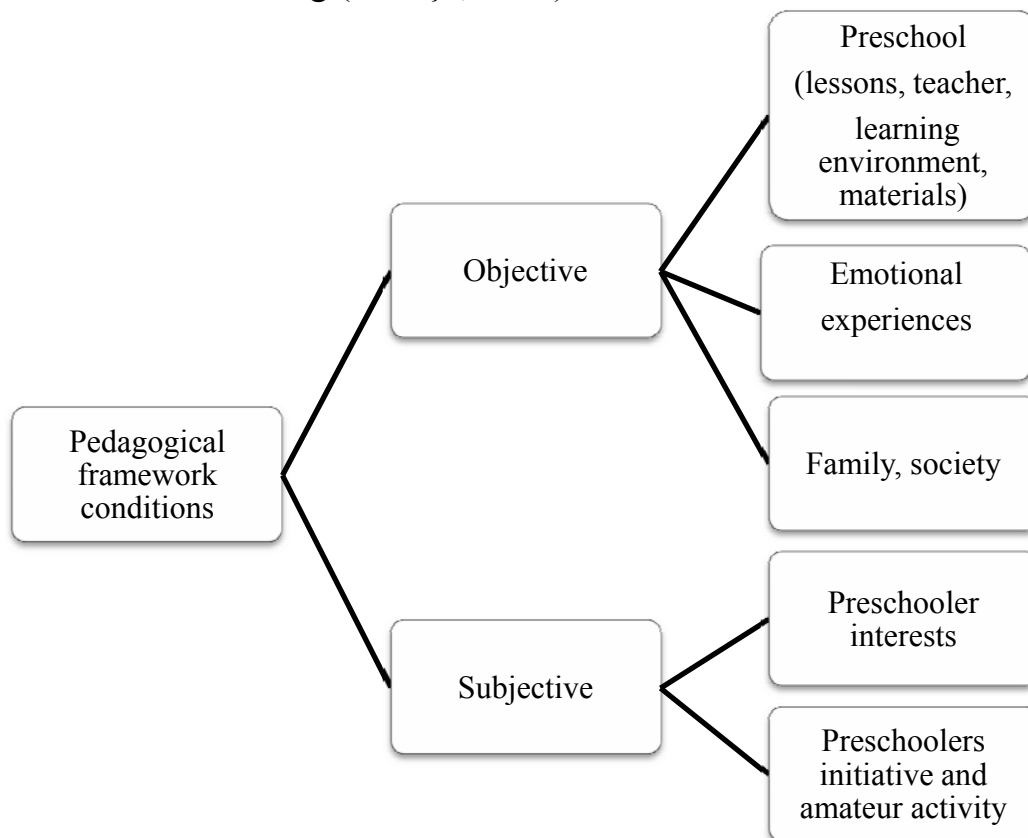


Figure 1 Pedagogical framework conditions of artistic activity in preschool
1.attēls. Mākslinieciskās darbības pedagoģisko pamatnosacījumu iedalījums pirmsskolā

It should be noted that pedagogical process is self-developing and self-adjusting all its subjects' interaction, directed on the subject of each interaction between

individuality and socialization opportunities for self development and the creation of conditions according to humanitarian ideals and learning objectives. And pedagogical process takes place in interaction. The result of the interaction is mutual; influence and mutual understanding. The mutual interaction of the subjects of pedagogical process is manifesting by mutual transformation of attitudes and teaching-learning changes. Pedagogical subjects mutual understanding is manifested in the union of learning view, motives and objectives (Maslo, 2003).

Children's activity in the pedagogical process is provided by different means and methods of artistic activity. This choice is determined by aim of content, objectives, however have to take into account several other factors: child's motivation and background, the child's previous skills, available materials, technical capabilities etc.

Preschool activity is focused on teacher proposed activity in which he participates with children. Process of art activity in preschool, taking into account the pedagogical framework, does not stop, is not controlled or regulated. Preschoolers are provided of free self-expression process.

Artistic activity has to create in children the joy, cognitive interest in the surroundings world, imagination as the will to act, to engage in the process of creating.

Pedagogical framework conditions to promote the artistic activities reveals in the organization of pedagogical process and are interrelated: the process of artistic activity takes place in especially created environment, selecting for process the appropriate materials, taking into account the preschool children experience; process is determined by preschoolers emotional experiences, arising both from the learning environment, external influence and children own initiative (see fig. 2).

Conclusion

Artistic activity is a realization process of man's attitude towards the surrounding world. It is considered as a tool that reflects the child's development and growth dynamics.

Preschooler survives artistic process in his feelings and the experienced appears in his individual performance. With the help of artistic activity the child's world is made more beautiful, more joyful, more diverse and emotionally richer. It encourages child to create their own works, which reflect observed or fantasy creations. The children's mental process development is stimulated through these activities

Artistic activity in preschool is a child's need and self-development promoter. Artistic activity depends from experience, interests, needs and regularities of the age group development.

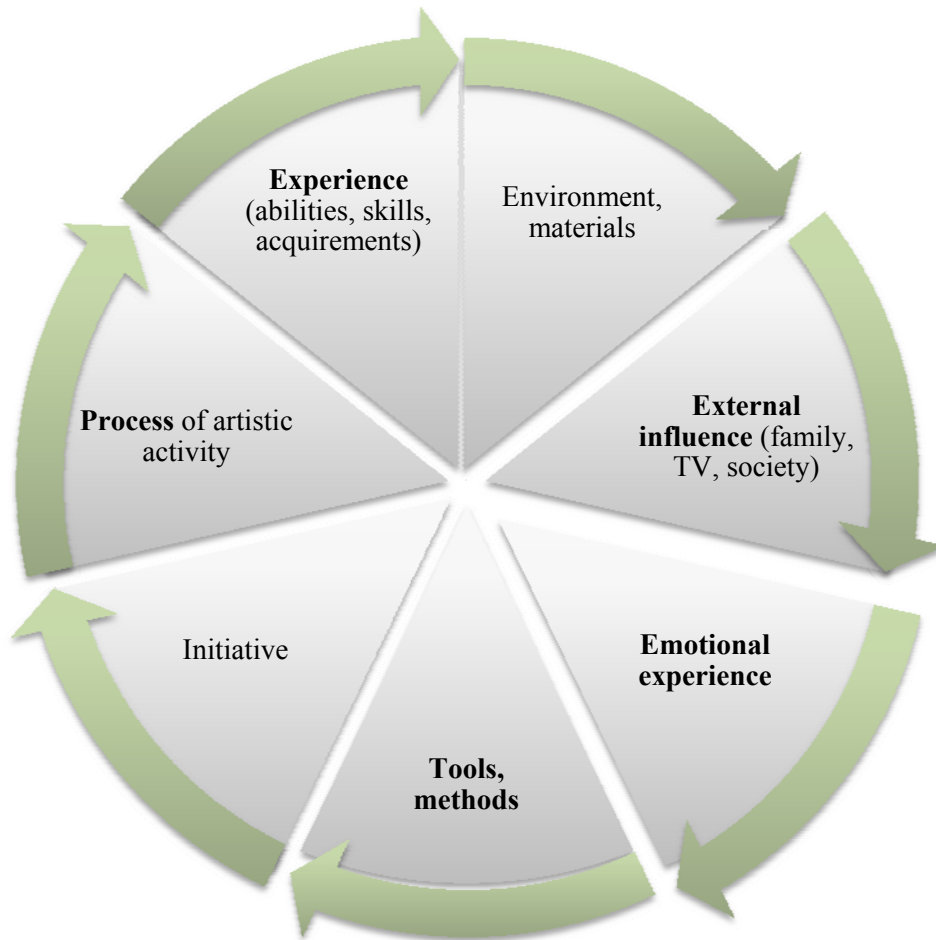


Figure 2 Process of artistic activity.
2.attēls. Mākslinieciskās darbības process.

Kopsavilkums

Mākslinieciskās darbības sekmēšanas pedagoģiskie pamatnosacījumi pirmsskolā iedalāmi objektīvajos un subjektīvajos. Objektīvie pamatnosacījumi pirmsskolā: nodarbības, pedagoga personība, mācību saturs, mācību vide, izmantojamie materiāli, kā arī pirmsskolēna pārdzīvojumi, ģimene, sabiedrība. Subjektīvie pamatnosacījumi: pirmsskolēna intereses, darbības iniciatīva, pieredze un tās izmantošana mākslinieciskajā darbībā.

Mākslinieciskā darbība ir līdzeklis, kas atbrīvo emocijas, nojautu un iztēli, ar tās palīdzību bērns iemācās redzēt un saskatīt. Darbojoties bērns vispirms iepazīst sevi un vēlāk atklājas arī citiem. Pedagoģis ieņem lielu lomu bērna spēju, iemaņu, prasmju apgūšanā.

Pedagoga mākslinieciskā darbība ir lielisks paraugs un stimuls bērniem darboties. Pedagoģis var pilnveidot bērna spējas un attīstīt radošu personību tikai tad, ja pats ir radošs, vispusīgs pedagoģis, kurš mākslinieciskās darbības procesā izmanto dažādus līdzekļus un paņēmienus, veicinot personības vispusīgu attīstību.

Bibliography

1. Barners, R. (1987). *Teaching art to young children 4-9*. Routledge: London and New York.
2. Druvaskalne – Urdze, A. (2004). *Krāsas un skaņas sintēze kā metode*. Rīga: RaKa.
3. Gēbels, V., Gloklere M. (2009). *Bērns*. Rīga: SIA „NORDIN”.
4. Gelbs, M.Dž. (2006). *Domā kā Leonardo da Vinči*. Rīga: Jumava.
5. Hergerts, A. (1927). *Galvenās strāvas tagadnes pedagoģiskā dzīvē*. Rīga: Rīts.
6. Jurgena, I. (2001). *Vispārīgā pedagoģija. Mācību līdzeklis*. Rīga: Izglītības soļi.
7. Kalēja-Gasparoviča, D. (2006). *Vizuālās mākslas apguve radošās pašizpaušmes kursā skolotāju izglītībā*. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rīga: RPIVA, 195. lpp. – 199. lpp.
8. Komenskis, J.A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
9. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: Raka.
10. Miķelsone, I. (1997). *Kreativitātes sekmēšana pirmsskolas vecuma bērnu patstāvīgajā mākslinieciskajā darbībā // Skolotājs –Nr1*.
11. Miķelsone, I. (2003). *Pirmsskolas vecuma bērnu zīmētdarbība. Es gribu iet skolā*. Rīga: PusePlus.
12. Rudzīts, J. (1986). *Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu dzīvē*. Rīga: Zvaigzne.
13. Sīmane, Z. (1998). *Vizuālā māksla*. Skolotāja rokasgrāmata. Lielvārde: Lielvārds.
14. Sommers, P. (1984). *Innovations, primitives, contour, and space in children's drawings*. Retrieved 15.03.2012 from: Cambridge Journals Online, *Cambridge University Press*, pp. 174-203 DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511897672.010>
15. Students, J.A. (1935). *Bērna, pusaudža un jaunieša psiholoģija*. Rīga: Autora izdevumā.
16. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Madona: EVE.
17. Vilciņa, A. (1998). *Vai es esmu tā vērts, lai bērns mani atdarinātu? // Pirmsskolas izglītība, Nr.3*.
18. Ветлугина, Н.А. (1980). *Самостоятельная художественная деятельность дошкольников*. Москва: Педагогика.
19. Запорожец, А. (1960). *Развитие произвольных движений*. Москва: АПН РСФСР.
20. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Издательство политической литературы.
21. Леонтьев, Д.А. (1998). *Введение в психологию искусства*. Москва: Изд-во Моск. Ун-та.
22. Мелик –Пашаев, А.А. (1981). *Педагогика искусства и творческие способности*. - М.: Знание.
23. Субботина, Л. Ю. (1996). *Развитие воображения детей*. Популярное пособие для родителей и педагогов. Язщславль: Академия развития.

Antra Randoha	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV – 1083, Latvija Email: antrarandoha@inbox.lv Tel.: +317 29336841
----------------------	---

TOPOŠO MĀKSLAS PEDAGOGU TĒLAINĀ IZPRATNE UN TĀS VEICINĀŠANA

Figurative insight and its development of prospective art pedagogues

Baiba Reinberga

Zemgales vidusskola
Daugavpils Universitāte

Beatrise Garjāne

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The relevance of creativity (characteristics that describe the ability to formulate original and interesting thoughts, approaches, to form new material and spiritual values, to organise ideas and real happenings in unusual relations) becomes more and more important in the society these days, thus a pedagogue who is interested in creativity and is able to lead students towards the creative cooperation in the learning process is needed. How the competency of the perspective art subject teachers is formed in the study process? One of the criteria describing the professional readiness is the figurative perception ability and insight as the personal self-experience that is connected with the personal creative potential. The aim of the paper is to determine and describe the figurative insight and its development opportunities of the prospective art pedagogues. Their figurative insight and its potential development was revealed through the analysis of the correlation between in the results of integrated practical creative works (visual dominant creative text exercise) and results of creative potential describing test (Venker test). The findings allow stating the future course of the development of the perspective art pedagogues' figurative insight.*

Key words: *artistic figure, figurative insight, verbal dominant, visual dominant.*

Ievads

Introduction

Tēlaino izpratni veicinošā mācību procesā būtisks ir skolēna fantāzijas pasauli cienošs pedagoģiskas sadarbības nodrošinājums. Sociālais pieprasījums dažkārt nepārdomāti tiek orientēts uz modernu tehnoloģiju nodrošinātām atbildēm, nepietiekami veicinot skolotāja, īpaši mākslas priekšmetu skolotāja, personības vispusīgu attīstību jau studiju procesā augstskolā. Saprātīgi virzīta iepazīšanās ar mākslas darbu un tēlu jēgu (kā radošās darbības veids – zīmēšana, rakstīšana) padara jēgpilnu topošā mākslas pedagoga izziņas attieksmi pret mākslas vērtībām mūžizglītības kontekstā. Mākslas tēla iedarbību nosaka nevis pats objekts, bet gan uztvērēja attieksme pret mākslas darbu. Tēli ir līdzeklis, kas izmantojams, lai padarītu domāšanas procesu nelineāru: tēls liek paraudzīties uz pasauli savādāk un pārmaina fenomenu (sevī noslēgtu, pašpietiekamu, tālāk neatvasināmu garīgas apziņas izpausmes formu (Vidnere, 1999:71) nozīmi. Lai rastos tēlainās izpratnes veidošanās pieredze, ir nozīmīgi iedziļināties tēla būtībā, tāpēc, ka šis process rosina personiskos pārdzīvojumus, kuri ir atslēga pašrefleksijai, jo „izpratne ir intelektuāls akts, kurā saskaramies ar iekšējo īstenību kā fenomenu intuitīvu izziņu” (Vidnere,

1999:72). Tēla struktūra ir daudzām jēgām atvērta struktūra. Ar pedagogu bieži lietoto paņēmienu, kad mākslas darba notikumu/nozīmi skolēniem piedāvā pārdzīvot vai atpazīt tieši – kā viņu pašu dzīves notikumu/nozīmi – tiek pazaudēta šo jēgu ieraudzīšanas iespēja, mākslas darba daudznozīmības atklāsmē, kurā pasaules izziņa un pārdzīvojums caur mākslas tēlu kļūst par personisku subjektīvu pārdzīvojumu.

Lai aktualizētu mākslas priekšmetu mācīšanas un mācīšanās jēgu, noteikts raksta mērķis - raksturot topošo mākslas pedagogu tēlaino izpratni un tās veicināšanas iespējas, kuras atklātas topošo mākslas pedagogu integratīvi praktiskas radošās darbības (vizuālās dominantes brīvā raksta uzdevumu) un radošā potenciāla (Fenkera testa) sakarību analizē.

Dominante un rakurss mākslas tēla aspektā *Dominant and aspect in the context of artistic figure*

Tēlainā izpratne ir psiholoģijas un pedagogijas, kā arī valodas filozofijas jēdziens un saistīta ar garīgo vērtību integrēšanu mācīšanās procesā ilgtspējīgas izglītības kontekstā. Radošā izvērsumā vārds var pārtapt par vizuālu tēlu un vizuāla zīme – par vārdu. Vizuālais tēls domāšanas telpai piešķir daudzdimensionālu efektu, kas paplašinās līdz jaunam rakursam. Jēgpilnas telpas iezīmēšana ir cieši saistīta ar neparastu domformu, pieņēmumu, kas kļūst par pozīciju, rakursa noteiktu skata punktu, no kura izvēlētās domformas vieta redzama starp citām vietām, dodot iespēju saskatīt vairāk par priekšstatīto. Jēdzienu *rakurss* literatūras teorija diemžēl nelieto, bet tieši no rakursa - neparastā, dīvainā redzes, domas, izjūtu leņķa - atkarīga gan mākslas radīšana, gan saprašana. Tēlus veidojot, rakurss sasaista nesasaistāmo, atklāj nepamanītus jēdzienus un nozīmes to attiecībās, parāda, ka vienmēr paliek iespēja saskatīt ne tikai to, ko rāda, bet vairāk - jaunu nozīmju aspektā. Ne tikai doma rada fantāziju, bet fantāzija rada domu. Šāda shēma „ļauj uztvert nozīmes, kas ir radītas un lietotas politētiski: ne vien cita aiz citas, bet pa vienai un atsevišķi – pretstata un ekvivalences attiecībās” (Burdje, 2004:113).

Dominantes šajā konkrētā mākslinieciskās izteiksmes līmenī ir izcentrēti tēli, kurus veido ar verbāliem tēlainās izteiksmes līdzekļiem, sākot no metaforas un beidzot ar simbolu, to izveidošana ir uzmanības pievēršana jaunajam formas un satura redzējumam. Dominantes tēli kā uzmanības centrs palīdz atkāpties no šablona un pareizuma. Dominantes rāmis izveido zonu, kurā iekļaujas iekšējā un ārējā telpa, atdalot tēlu no pārējās apkārtnes, kā tiltu starp jūtām un prātu, virzot uztvērēju uz tēla slēpto būtību. Tādu mācību priekšmetu kā literatūras un vizuālās mākslas integrācijā vizuālā māksla palīdz akcentēt tēla būtību, caur ārējo formu atklāt iekšējo saturu. Atklāšanās notiek refleksijā, kura saistīta ar respondenta pārdzīvojumiem, bet ar to vien tēlainības augstāko līmeņu izpratnei nepietiek: cilvēks īsti radošs ir tad, ja spēj pārnest savu individuāli subjektīvo pārdzīvojumu no pašinterpretācijas uz visaptverošu atklāsmi konteksta vai

zemteksta līmenī, kuru stimulējis mākslas darbs – šajā gadījumā - dominantes tēls. Izprast dominantes tēlu nozīmē izprast tā kontekstu un zemtekstu.

Verbālā dominante *Verbal dominant*

Brīvās asociācijas palīdz verbāli aprakstīt tēlus un ir arī atslēga tēla izpratnei, veidojot fenomena būtības izpratni. Elementu kombinēšana vizuālās mākslas un literatūras tēlainās izteiksmes integrācijā pieļauj daudzdimensionālu analīzi, kas paredz fenomena noteiktās telpas daudzveidīgas iespējas: sašaurina uztveres staru, parādot, ka vizuāla informācija ietver domas kustību, to, kas ir vajadzīgs. Pedagogam vēlams saprast, ka pārnestā nozīme ir domāta tiem, kas to tver un saprot; atbilstoši savai specializācijai skolotājam jāspēj pamatot mākslas radīšanas procesus to dažādā amplitūdā, diapozonā, jāpārzina teorija, jābūt personiskā radošuma pieredzei, lai izprastu radošo procesu, savas mākslas jomas konceptu. Ja pedagogiem pašiem sev nav jautājuma par mākslas izpratnes līmeni, tad nav arī jautājuma par mākslas nozīmi skolēna personības audzināšanā. Literatūras stundās valodas spēle ar kultūras simboliem palīdz atklāt mākslas darbu īpašo realitāti un irrealitāti. No formā sarežģītiem un saturā daudzslāņainiem darbiem skolā nav jāatsakās tikai tāpēc vien, ka skolēni tos it kā neizmanto.

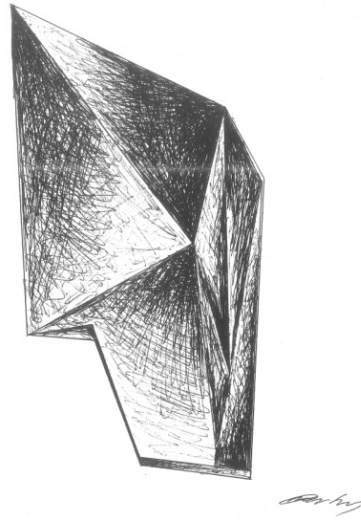
Tāpat kā rakstnieks vai gleznotājs zina, kā pārkausēt dzīves faktu mākslas faktā, tā pedagogs zina, kā šo pārtapšanas aktu skaidrot skolēnam ar kultūras fenomenu un zemtekstu starpniecību, palīdzot izprast un izteikt vārdos konkrētu tēlu jēgu kopējā kultūras laiktelpas kontekstā. Toties neattīstīta estētiskā apziņa, tēlainā uztvere un izpratne sašaurina šo kontekstu atpakaļ līdz ikdienas līmenim, un skolēns „kaut ko parunā” par mākslas darba jēgu. Mākslas darba līdzpārdzīvojamā rezultāts ir *cits*, pilnīgi jauns veidojums, caur kuru, ja skolēns iemācās lietot *savus* tēlainās izteiksmes līdzekļus (no salīdzinājuma līdz simbolam), viņš tos izpratīs arī citās mākslas jomās. Savukārt tādas iztēles produktus, kam ir tikai zīmju vai priekšstatu nozīme, nedrīkstētu dēvēt par simboliem mākslinieciskās izteiksmes aspektā. Tikai, sākot ar metonīmiju, uz sakara (nevis līdzības) pamata ir iespēja paust nezināmo, kam līdz šim respondenta leksikā nav bijis vārdiska jēdziena. „Personiskajai determinācijai ir tādas pašas attiecības ar mākslas darbu kā ar augsni, kurā aug augs, jo ievirze uz personisko ir pilnīgi neadekvāta, ja runa nav par cilvēku, bet pārpersonisko” (Jungs,1990:19). Tas arī atšķir profesionāla radītu mākslas darbu no skolēna/studenta brīvā raksta pēc dominantes. Autori uzskata, ka dominantes izvīzītie nosacījumi negarantē pilnīgu rakstītāja radošā potenciāla izpausmi, bet tikai to, kādas *verbālas asociācijas* rosinājusi dominante uztveres brīdī, jo brīvā raksta veidotājs pieņem vai nepieņem to, ko viņam piedāvā dominantes nosacītība - viņš vai nu iesaistās, vai neiesaistās jaunrades procesā pēc būtības. Kādu daļu no tādas mākslinieciskās izteiksmes nav radījis respondents, bet

dominantes veidotāja, piem., pedagoga, nodoms, kas kalpo par jaunrades katalizatoru. Brīvā raksta autoram ir iespēja atveidot gan *to*, gan arī kaut ko *citū*. Dominantes uzdevumu gadījumā respondentu apziņa reti pilnībā saplūst ar radošo procesu, jo nerada, ko vēlētos, bet to, ko paredz dominantes noteikumi.

Vizuālā dominante **Visual dominant**

Mākslu mācīšanā faktiem un informācijas daudzumam ierādāma maza vieta, liela – iztēlei un izpratnei. Neverbālā, vizuālā valoda var aizsākt komunikāciju starp mākslinieka darbu un tā skatītāju. „Mākslas vizuālo kategoriju apguve sekmē ne tikai kulturālas personas attīstību, bet arī dod personībai jaunrades spēku tapt radošai, saglabāt savas kultūras identitāti caur savas patības apzināšanos” (Zirdziņa,1995:127). Uztverot verbālā un vizuālā tēlus to salīdzinošā aspektā, liela nozīme ir pedagoga paša spējai atrast un parādīt skolēnam, studentam salīdzināmos komponentus, kas palīdz veidot jēgpilnu izpratni. Integrējot verbālo (attēla nosaukumu) un vizuālo tēlu (attēlu) (skat. 1.att.) veidojas izziņas sintēze – spriešanas veids, kurā atsevišķi elementi tiek apvienoti, apvienojot dažādas parādības vienotā saistījumā. Tā nav virzība uz atsevišķu faktu apguvi, bet orientēta uz literatūras un vizuālās mākslas tēlu satura izpratni. „Tā nav mehāniska satura savienošana vai tikai sapludināšana: integrēt vizuālo un verbālo nozīmē patstāvīgi un brīvi izvēlētu mācību saturu kompetenti sadalīt un savienot, lai mērķtiecīgi iegūtu jaunu informāciju” (Vidnere,1999:70). Mākslas tēls nekad nav īstenības tēls: jo tālāk no īstenības atrodas, jo fantāzijā papildītāks un interesantāks. „Tas attiecas gluži vienādi kā uz reālistiskiem, tā uz abstraktiem – visu vizuālās mākslas veidu darbiem, jo mākslas valodas elementi un to kārtošanas principi ir vieni un tie paši, tāpat kā burti alfabētā ir vieni un tie paši, bet, ar tiem rīkojoties, var uzrakstīt ”pilnīgi atšķirīgas lietas” (Zirdziņa, 1995:22). „Nepazīstot burtus, nav iespējams izlasīt grāmatu, uzzināt tās saturu, uztvert domu, gūt pārdzīvojumu. Savukārt veikls lasītājs par burtiem kā tādiem vispār nedomā, jo „notiek pāreja no semiotiskā – zīmju līmeņa, kurā zīmi atpazīst, uz semantisko – jēgas saprašanas līmeni. Zīmes ir tikai mākslas darba uzbūves elements, tā struktūras sastāvdaļa” (Kūle,1989,72). „Vizuālā valoda ir jāmācās tāpat kā verbālā. Līnija dabā un mākslā nav identiska – jo veido dimensiju attiecības. Līnijas nozīme vizuālajā mākslā ir nenovērtējama, jo tā var kļūt emocionāli ekspresīva un palīdzēt izteikt personīgās subjektīvās izjūtas, izsaukt subjektīvus dvēseles stāvokļus: asociācijas, noskaņas, domas” (Zirdziņa, 1995:11-12). Īstenības vizuālā pazīme (kalns) atšķiras no ne-īstenības (stikla kalns) vai iztēles/fantāzijas rezultāta (21.gs stikla kalns) (skat. 1. att.) To saistībā ar dominantes ideju mainās arī rakurss – *cits* domas leņķis, kas atklāj jaunas vērtības, jaunas idejas, verbālā un vizuālā tēla organizāciju vienotā veselumā. Tieši tāpēc „mākslas valodas

elementu kārtojumā vizuālā forma kā vienots veselums izraisa estētisku pārdzīvojumu, veicinot jēgas izpratni” (Zirdziņa,1995:18).



1. attēls. *Reinbergs M. 21. gadsimta stikla kalns*
Figure 1 21st Century Glass mountain. Reinbergs M.

Balstoties uz raksturotajām nostādnēm par verbālo un vizuālo dominanti mākslas darba jēgas atklāsmē, pētījumam tika noteikti 5 kritēriji tēlainās izpratnes konstatācijai - atbilstība dominantei priekšstatā, dominantes apstiprinājums/papildinājums, dominantes izvērsums, neatkarīga risinājuma modifikācija, nezināmā atklājums.

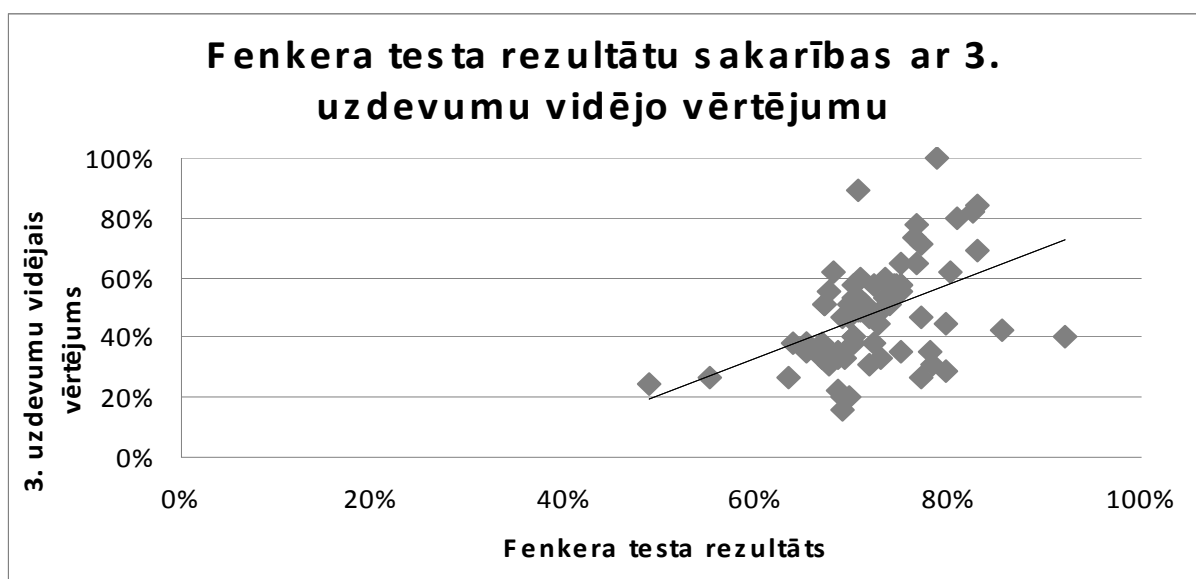
Pētījuma rezultāti *Results*

Piedāvājot LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes, Liepājas Pedagoģijas akadēmijas un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (RPIVA) studentiem (74 respondenti) attēla (kā vizuālās dominantes) un tēlainības pakāpei atbilstoša nosaukuma (kā verbālas dominantes) noteiktus tēlus brīvā raksta veidošanai, tika meklētas tēlainās izpratnes un radošuma sakarības. Pētījumā respondenti veica 4 uzdevumus, kuros pēc attēliem rakstveidā atklāja uztverto saturu. Attēli uzdevumos ir krāsaini, melnbalti: gan zīmējumi, gan foto, gan gleznu reprodukcijas. Uzdevumu izpildei respondentiem ir doti paskaidrojumi, kas ir jēdziens, izpratne, jēga, tēlainā izpratne, uzdevumiem paredzētais laiks – 1 stunda.

Topošo mākslas pedagogu asociatīvi veidotos brīvā raksta darbus pēc brīvas izvēles 3 dominantēm novērtēja trīs eksperti (mākslas zinātnieks, mākslas pasniedzējs augstskolā, skolotājs) pēc šādiem kritērijiem: atbilst dominantei priekšstata līmenī – 1; apstiprina un papildina dominanti – 2; interesanti izvērš dominanti – 3; modificē neatkarīgu risinājumu – 4; atklāj nezināmo – 5;

neatbilst dotajam – 0. Tēlainās izpratnes līmeņa noteikšanai tiek izmantots Fenkera tests, kura burti apzīmē noteiktu radošuma tipu: A – atklājēji; D – analītiski domājošie; B – kritiski domājošie; C – stratēģiski domājošie; E – čaklie; F – harmoniskie un harmoniju alkstošie; G – zinātkārie; H –jutekliskie.

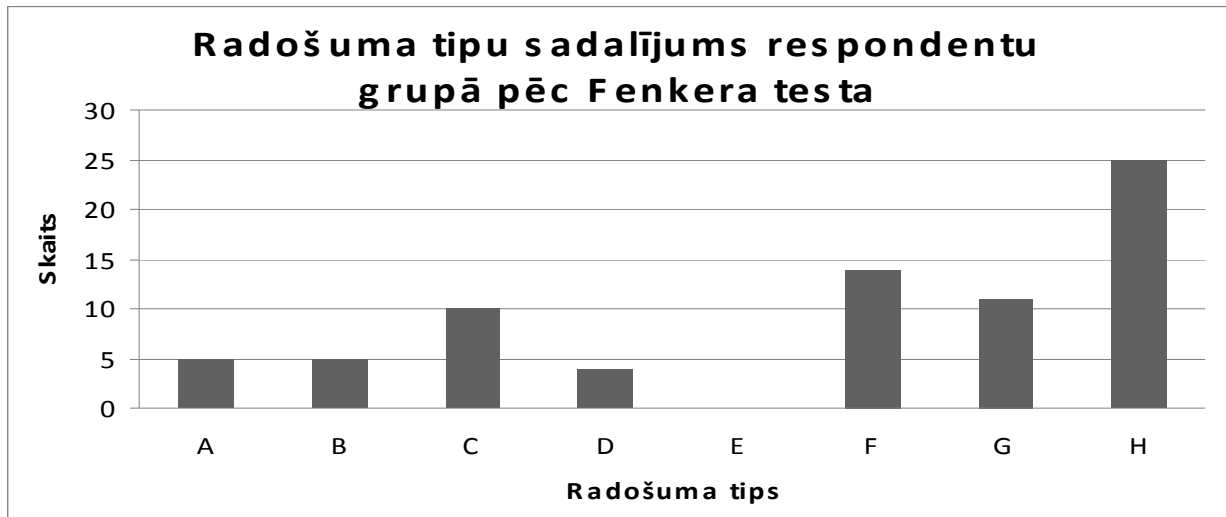
Tā kā radošais process ir gan subjektīvu (personības un individuālā rakursa), gan objektīvu (dominantes) faktoru ietekmēts, pētījuma rezultāti iezīmē tendences tēlainās izpratnes vērtējumā. Studentu radošās darbības (brīvā raksta) rezultātus salīdzinot ar Fenkera testā (Venker, 2004) iegūtajiem radošuma līmeņa noteikšanas rezultātiem, konstatēts, ka pastāv sakarība starp topošo mākslas pedagogu radošuma un tēlainās izpratnes līmeņiem (skat. 2. attēlu).



2.attēls. Sakarība starp brīvā raksta vidējo vērtējumu procentos (100%=5) un Fenkera testa rezultātiem (100%=240)

Figure 2 Correlation illustration between the average results of creative writings (100%=5) and Venker test (100%=240)

Lineārā korelācija (korelācijas koeficients 0,46) apstiprina, ka, mainoties tēlainās izpratnes līmenim, var mainīties arī radošuma līmenis (skat. 2. attēlu). Iegūtās vērtības nosacīti stabilā lineārā grafikā norāda uz vidēji pozitīvu lineāru sakarību starp topošo mākslas pedagogu radošuma līmeni un dominantes noteiktā brīvā raksta tēlainās izpratnes līmeņa vidējo vērtējumu. Tā kā tests atklāj arī konkrētu radošuma tipu, konstatēts arī radošuma tipu sadalījums respondentu grupā. Augstākus rezultātus sasniegušie pieder H, G un F profiliem. (skat. 3. attēlu).



3. attēls. *Profilu sadalījums pēc Fenkera testa*
Figure 3 *Profile distribution according to the Venker test*

Secinājumi **Conclusions**

1. Mākslas pedagogu tēlainā izpratne ir pamatnosacījums mākslas darba daudznozīmības atklāšanā, kurā pasaules izziņa caur mākslas tēlu kļūst par personisku subjektīvu pārdzīvojumu, veicinot personības harmonisku attīstību.
2. Tēlaino izpratni nosaka un veicina mākslas tēla verbālās un vizuālās dominantes, kas virza jaunu un citu mākslas darba formas un satura redzējumu.
3. Tēlainā izpratne ir attīstāma topošā mākslas pedagoga radošā darbībā, kurā mākslas darba jēgas saprašana notiek no priekšstata konstatācijas līdz nezināmā atskārsmei un noteiksmei ar tādu uzdevumu starpniecību, kuros teksta jēgas verbalizācija ir integrēta ar līdzīgu tēlu vizualizāciju.
4. Formā un saturā, daudzveidīgu attēlu ierosināts, brīvais raksts kļūst par mācīšanas un mācīšanās paņēmieni, kura regulāra un tematiski mērķtiecīga lietošana ļauj topošajiem mākslas pedagogiem pilnveidot savu līdzšinējo izpratni par mākslas tēlu.

Summary

The discussion about the teaching competency of prospective art teachers in the school subjects that require the polysemantic revelation was started in this paper. In order to promote the figurative insight formation experience, it is important to go into detail of the being of the figure as this process motivates personal experiences, which are pedagogically substantial for harmonic development of personality.

The creative process is influenced by both subjective (personality and individual aspect) as well as impartial (dominant) factors; the results of the research mark the

tendencies concerning the figurative insight evaluation of the prospective art pedagogues. In the analysis of the relations between student creative works and Venker creativity test results a positive correlation between the level of figurative insight and the level of creativity was recognised.

In conclusion, the figurative insight is determined and developed by the verbal and visual dominants of an artistic figure, which leads towards a new and different view on the shape and the content of the art work. The figurative insight is developed through the creative action of student – prospective art pedagogue – when the comprehension of the art work’s sense occurs from the perception to revelation of the unknown. Therefore, in order to develop the figurative insight, it is desirable to promote students’ understanding about the importance of the mutual integration of various art subjects.

Literatūra Bibliography

1. Burdjē, P. (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia mea.
2. Jungs, K.G. (1990). *Par analītiskās psiholoģijas attiecībām ar poētisko jaunradi*. Grāmata, Nr.9.,15.-24.lpp.
3. Kūle, M. (1989). *Ceļš saprašanas labirintos*. Rīga: Zinātne, 111 lpp.
4. Venker, K. (2004). *Kreativ Test. Deutschland: Wirtschaft Global Player Deutschland. Einsteinjahr: eine Formel verändert die Welt*. Nr. 6/2004, 64–66. Skatīts: 11.10.2010., pieejams:
http://www.innovationswerkstatt.de/inno/relaunch/media/Pdf/Deutschland_Magazin_12_2004.pdf/
5. Vidnere, M. (1999). *Personības garīgās izaugsmes iespēja pārdzīvojuma pieredzes izpratnē. Radoša personība I* Rīga: Izdevniecība Vārti.. 71.-77. lpp.
6. Zirdziņa, V. (1995). *Vizuālās mākslas valodas ābece*. Rīga: Sprīdītis.

Baiba Reinberga	Zemgales vidusskola, Slampe Tukuma novads e-pasts: baiba.talce@inbox.lv Tel.: +371 26334542
Beatrise Garjāne	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV – 1083 e-pasts: beatrise.garjane@rpiva.lv Tel.: +371 67808033

STRUCTURES AND PATHS FOR THE EXPLORATION OF LANDSCAPE – CULTURAL MOSAIC

Mario Taverna
Livio C. Piccinini
Ting Fa Margherita Chang
Luca Iseppi

Department of Civil Engineering and Architecture,
Udine University, Italy

Abstract: *The main aim of this paper is to highlight the evolution of urban and peri-urban networks in view of their use by dwellers and visitors. It considers the knowledge as a part of a hidden permanent education form, and as a prerequisite for full enjoyment of available culture, sport and health facilities. Although, the objectives of the inhabitants and tourists are very different, their basic structural needs and the underlying methodology have common characteristics. In this prospective, the central element is the ability to build networks that connect the nodes of interest, which are functional (services at various levels), cultural (historical and artistic emerging features), and leisure (dedicated sport facilities and locations). Furthermore, the paper investigates the paths and times of networks connections, providing particular attention to multipurpose trips consistence of either dwellers or tourists.*

Keywords: *Central place theory, Depth first, Hamiltonian paths in tourism, Smart city, Width first*

Central Place and Reticular theories

To analyze the territorial networks, the content of their nodes and hierarchies must be rethought. It is useful to start from Christaller's theory of Central Places, which, in its many details and changes, is the cornerstone for any analysis of spatial interdependencies ([7] [1])⁶. However, the fundamental hypothesis is the most controversial: in the hierarchy of central places it is assumed that the location of higher rank provides not only its own functions, but also all the functions proper to lower rank localities.

When the development and the evolution of use of landscape-cultural systems are studied, both the creation and the loss of central functions gain importance. Central places are vulnerable to the loss of core function. Progress in media and technologies reduces the need of physical movements, while new specialized core functionalities arise (dedicated shops, offices, services) so that a certain trade off is preserved.

Mobility has allowed the establishment of shopping centers of *vast area*. The tourist equivalent may consist of regional parks or museums in *vast area*, and thematic routes⁷.

The inaccessibility of the city to private cars let central shops become a luxury

⁶ We refer also to [18] Section 1, where there is a summary of the evolution of the theory.

⁷ Celebrated Italian itineraries are related to the exploration of Venetian villas, and is catching on the route of Via Francigena.

item. Only personal services require the physical coupling manufacturer-user, but the territorial balance moves through thick and thin. For example, the invention of the safety razor (King Gillette) has made the barber meaningless in daily life, women's work gave rise to the role of babysitting and other analogues (dog sitter, *badante*⁸). Sports are still opportunities for physical exchange, but viewers are already not necessarily present; the reverse movement to make the vision and the roar of the audience is embryonic⁹.

One of the most convincing explanations for Christaller's theory is Behavioural Approach, which explains the presence of different rank services as a strategy implemented by the suppliers to meet the needs of customers (the *multipurpose trips*¹⁰). The consumers are interested in maximizing both profit and satisfaction achieving economies of scale during intercourse with the services and trade: and the most popular good are leisure activities, as recognized in economics for the first time by Becker [2]. It is important to note that even in the very enjoyment of leisure time a hierarchy of options is generated, as it is well known to travel and event organizers.

The reticular theory [13] states that an intermediate centers may exist even if it provides only some of the functions of higher degree, provided that it lies in a network with others and shares functions (e.g. health *versus* education). Nonetheless Christaller's assumption cannot be ignored. This trend is reflected in the construction of *edge cities* [9]. *Edge cities* are artificial structures that provide a vast expanse of offices linked to houses and commercial facilities, therefore "represent" real cities with their duties and inhabitants. It is not clear where those who provide for lower functions should reside. The key assumptions of Christaller are violated on the social ground [15], even if it can be resolved by commuting (as is the case in actual experience). In other cases solution is some form of apartheid as it has always occurred e.g. on cruise ships. In the worlds of tourism, sport, spa and art, special purpose cities that correspond to this model have been created from scratch or as a transformation of existing authentic kernels. It is interesting Calvino's observation¹¹: in the entertainment towns, at the time of full operation, the high-level services typical of the city coexist with the "amusement park" exhibition, but out of season services are inactivated leaving only the "booths".

Spatial aggregation of services and trade

It is useful to distinguish the types of services needed by the various users. There are instrumental services such as parking or public transport. Then there

⁸ An Italian word that means "looking about..."; some form of personal non qualified nurse.

⁹ The case of the stadium of Trieste, where to compensate for the lack of spectators blow-ups of a hypothetical public in natural measure were posted, is still an isolated incident, but current technology would allow a projection of live scenes visible from the field, as indeed occurs with big screens.

¹⁰ See e.g. Herbert and Thomas [10], 252-262.

¹¹ See in [4] the city of Sophronia, fourth of the *thin cities*.

are the main sectors of structured services: administration, health, education; later we go down to less structured services such as personal services. In business the traditional market survives in many places, especially for fresh food, but there is a tendency to concentrate at the expense of the neighborhood groceries. Personal services (and also bar and pizzeria) are generally distributed throughout the territory, including the outskirts, in order to satisfy a client who usually resorts to soft mobility. The newspaper kiosk, the baker and the neighborhood store fit into this frame and tend to save their monopolistic position, while for other types it clicks Hotelling's paradox [11], when many providers of the same service are placed close to each others in order to be in direct contact with competitors (and also to benefit from some economies of scale). Anyhow, the proximity of suppliers of different goods is essential in the context of multipurpose trips. Even specialized centers such as hypermarkets and outlets are forced to obey the principle of function totality of Christaller. It is then obvious that as the service attraction radius increases the problem of instrumental services becomes stringent. This is one of the essential points for the great services, including hospitals and universities, sport complexes, historic centers of cities.

When it is possible the question is whether they should be accessible from outside or inside the city. Hinge solutions proved to be adequate, provided that they are accessible also from the inner city by frequent public transport, otherwise the city itself is disconnected from the services that are nominally assigned, so the role of the center of the second or third level actually is in doubt. The hospitals are sometimes isolated kernels of edge cities, although spontaneous and less structured. It almost seems that the planner wants to impose the strong sign of the new structure: it is easy to think of the hospitals of Siena and Trieste, impressive on the hills, and of the very University of Trieste in its dominant position on the gulf, although poorly connected with the city and with the central train station. Even industrial centers have resulted in towns, sometimes aesthetically valid, such as Montecatini in Ferrara, the complexes of Torviscosa (Udine) and Campione del Garda (Brescia), or the Stucky Mill on the Giudecca (Venice). The monumental buildings of the new architectural technologies have brilliantly reused degraded and interstitial areas, giving rise to new complexes integrated in themselves, even if disconnected from the surroundings. In this case mosaic tiles become increasingly large and coherent, combined with minute and organic weaving.

The competition model of Sylos Labini¹² leads to evolutionary considerations. Prior to globalization, every location offered a complete package of services, even if the use basins were inefficient; at an intermediate stage it prevailed medium size, which, still offering a satisfactory coverage, dismissed the minor

¹² See Sylos Labini [17] for the basic idea, [15] for a specific analysis.

centers (e.g. base hospitals outside the capital cities¹³) that were no longer economic. With the further globalization, when only the hub centers have the highest services, new small and specialized structures distributed in the territory will arise. That assumes, of course, a lot of information, coordination and high accessibility. This is one of the facets of edge cities, seen instead as a phenomenon of *dual* reticular dissemination: a sparse network of qualified emerging marks usually highly ambitions and expensive.

Access and use of central places

How to organize the exploration of a network starting from one of its nodes? Referring to the models of computer science¹⁴. There are two basic models, with different characteristics. The first model is the exploration in width ("width first"), that examines at first all the next nodes and goes further only after having completed the local analysis. The second model is the exploration in depth ("depth first"), and consists of looking for a new node starting from the last one, as long as this is possible, going back only as much as it is needed to find other sets of new nodes. The first model is typical of those who arrive in the parking area where they will return: they wish to do all the jobs that are readily available. The car park, or the bus stop, are all the more attractive as the location meets the multipurpose trip, provided that the sum of the times of the individual tasks is compatible with the total time available. The process "depth first" is suitable for those multipurpose trips that do not wish to go back to the starting point. In the case of soft mobility theoretically one may always be in a situation of this kind, provided that he can find some suitable stop of public transport, or goes back home by a different path. Sometimes it is possible an intermediate model of "multipurpose islands"¹⁵: there is firstly a very sparse network based on some fundamental interchange points (parking, public transports) and it is reachable with one of the previous two methods, while the complete fulfillment of the functions is achieved in turn starting from each multipurpose island with the technique of "width first". Sometimes the passage between two islands not too far away takes place with the technique of "depth first"¹⁶. Accessibility in the modern city and its suburban neighborhoods reflects the latter frame of reference, since one no longer moves within the territorial fabric, but jumps from one node to another, for instance toll, parking lots or public transport; only soft mobility allows a completely free choice, although time constraints limit its range.

In the systematic exploration of an area, Hamiltonian paths might be recalled;

¹³ But also many sports facilities lack the critical dimension, such as ski lifts in isolated small ski resorts.

¹⁴ Specific algorithms has been developed after the advent of automatic computation, *because computers do not have eyes*, so there is no graphical intuition. A famous reference manual is [8], in particular we remind the chapter about Advanced data structures, pp. 469-484.

¹⁵ In addition to the aforementioned [10] we taken into account Berry et al. [3].

¹⁶ A detailed analysis of the three models from the operational point of view was made in by the authors in [16].

these paths make a cycle tapping all nodes only once, as is the dream of tourists who want to visit a place quickly. The problem becomes even more complex when there is a search of optimality of time and costs, thus entering in the classic traveling salesman problem. It is noted that the Hamiltonian path contrasts with the general functional structure of public communications networks, and therefore it must be customized, either by private means, where this is feasible (periurban area) or through structured travel, as is the case with the transport of tourists, where many parking places are strategically connected. The principle of non-repetitive sequence also acts on the wider territory: examples are the great chains of interesting places next to each other such as San Quirico d'Orcia, Pienza, Montepulciano (Siena) or Pitigliano, Sovana, Sorano (Grosseto) with the eventual reunification in the important tourist center of Orvieto (Terni). In case of paths with multiple sequential objectives a good information structure about time and manner of access is needed, more relevant the more far apart the sites are located.

The simplification of the central locations

When the services that form a multipurpose system begin to vanish centrality can disappear. For simplicity the case of two services is considered. Two locations that contain only one of the services might not be integrated if there is a third location (the capital), which continues to offer them both. Analyzing this process, in order to avoid computational complexity, Manhattan metric is used; it applies to an orthogonal mesh of roads, not allowing diagonal paths; anyhow this choice is justified in the modern urban fabric, and it is not unrealistic even at regional level. In Figures 1 and 2 two different metric assumptions are submitted, while the general hypotheses remain the same: the two locations subject to lose centrality are A and B, and the persistent main town is C. It is assumed that the population is evenly distributed. It is supposed that originally A, B and C are capable of providing separately each of the products/services P and Q. The figures show two different geometries: A and B near or distant. Figures labelled sub a) show the original three areas of influence. The geographical distribution is balanced, and therefore the three distributors of services could be economically viable (28, 28, 44 in the first case; 27, 27, 46 in the second case). If the sustainable basin becomes more demanding (i.e. larger), one of three suppliers will exit the market. Suppose that at this point P is supplied only from A and C; the new attraction basin is that shown in figures labelled sub b). In this case there is a good balance (48 for A, 52 for C; 42 for A, 58 for C respectively). Suppose now that the similar process occurs for Q, and that it is available only in B and C. The basin of B (symmetric) would be balanced and sustainable.

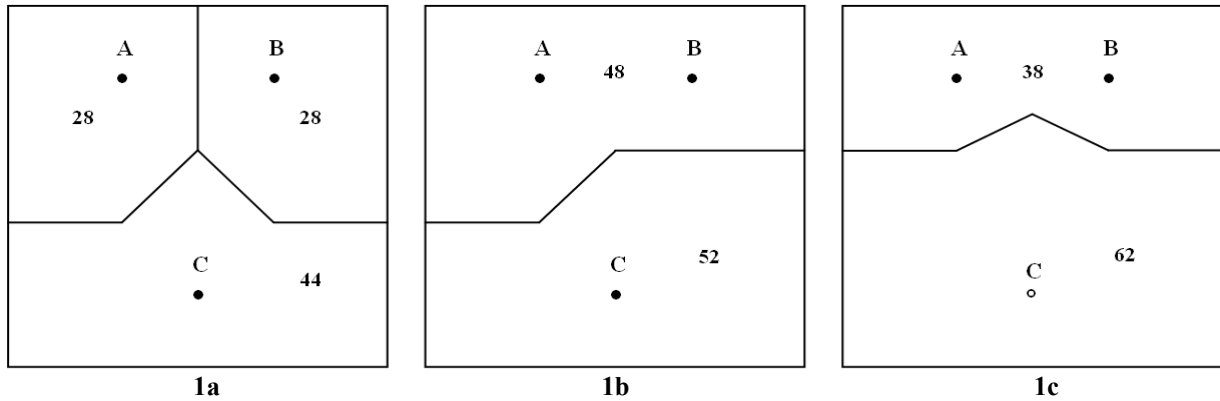


Figure 1. Attraction basin of a three nodes scheme with a possibility of integration between A and B

The scenario changes when P and Q come into multipurpose complementarity. In this case the user that buys product P in A must go to B for the product Q. Alternatively he may go to C, and then he has an incentive to acquire both P and Q, dropping A.

Analyzing the total road distance, an unbalanced attraction basin is obtained. In both cases the new basin of C grows in comparison to the two basins separated. The figures labelled sub c) in each row show the new situation, and it is easy to check that the more the distance between A and B, the more the attraction loss of the complex AB becomes marked. In the first case it has the distribution 38 in AB, 62 in C, still quite balanced, but in the second case the basin of attraction of AB splits into two parts and records the value of 16 against 84, definitely not economically viable.

The flexibility of the functions is preferable to specialization that requires very large catchment areas, and networks have made possible many combinations of functions. A macroeconomic analysis of the situation in the European Union, including hotels, restaurants and leisure has been performed by two of the authors, who in [5] have considered the effects of diversification, while in [6] they have dealt with the effects of vertical integration (that can be considered somehow an aimed diversification).

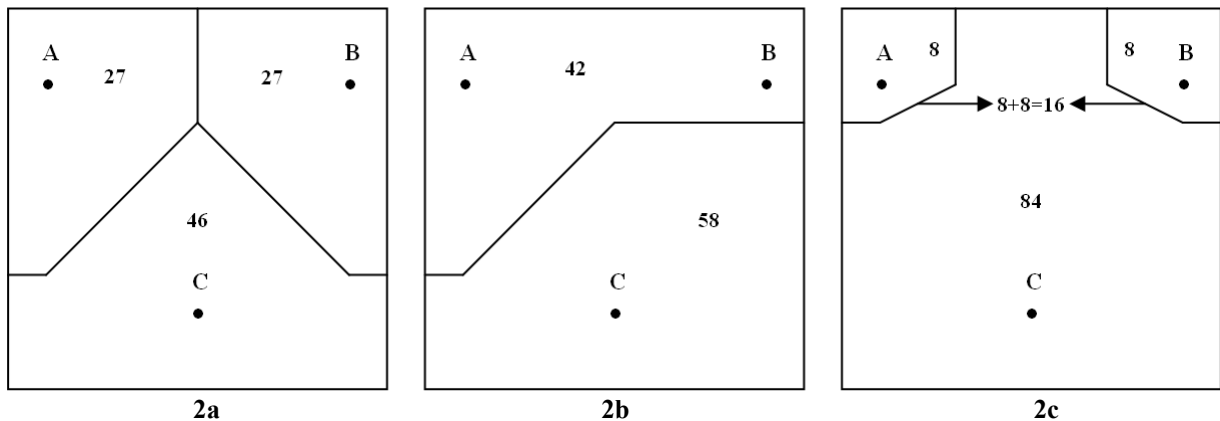


Figure 2. Attraction basin of a three nodes scheme with no integration possibility between A and B

Recalling some Italian cases related to communication and administration, we find state lottery offices (often supported at tobacconists) acting as certified paymasters for a variety of public duties, post offices that have extended the banking function. On the deconstructive side, network communications have reduced the weight of mail, and now electronic certifications are reducing the role of registered mail. The reduction of the need for an exterior certification is spreading to banks through home banking. In general the tendency of many high level services is to shift towards virtual systems.

The problem also arises for goods related to the use of the landscape-cultural mosaic, both in terms of minor art centers, and in terms of resorts. Sometimes promising initiatives decade because they cannot achieve economic viability, which often should come from a multipurpose offer and therefore requires at least the insertion in a circuit easy to follow. Isolated monuments, isolated sporting facilities may hold only if they are world wide known emerging marks and are supported by appropriate complementary goods (restaurants, campsites, hotels, documentation centers, shops, etc.). Generally a strategy of vast area is required, which in turn needs efficient and well integrated means of transport to reduce environmental negative impacts.

Another appealing solution is space-time concentration. A well-publicized temporary exhibition usually allows to achieve economic sustainability, although purists often complain about the failure of stimulating niche exhibitions, that should have the utmost scientific and cultural value, but are less attractive for the majority of people.

Objectivity and subjectivity of time and distance

Up to this point the determination of distances was not considered. The problem may be very different depending on whether physical distances or virtual distances on networks are considered. In the case of physical distances there are three attributes: metric distance, travel time, cost of travel. The search for the minimum distance between two physical locations becomes a problem of multi-objective optimization. The weights and constraints to be assigned to the various attributes, however, depend on the needs of the particular user and on the actual means which he/she may use at that moment, hence "distance" has always some subjectivity.

Consider now the time, as the most significant distance in contemporary life. For each pair of nodes (locations) such that a direct communication exists the minimum connection time can be assigned. On this basis a table of minimum distances between every couple of nodes using both direct and composed paths can be built (See in [8] Djiskra's and Floyd's algorithms). The historical evolution of the table mainly leads to the reduction of its values, but this rule does not hold in general, even in the long term (50 or 100 years). It has gone down from maxima of some months to maxima of the order of 48 hours. These

maxima in theory might even fall further if all constraints of cost and/or authorization are removed, using military aircraft. On the contrary, time distances in the interior of the cities have increased in the last decades, with the exception of the construction of underground railways.

On this basis a map of isochronism can be constructed from any assigned location. It is a topographic map where the third dimension (level curves) rather than the physical height represent the temporal distance from the place of origin (which therefore is at zero level.) The "valleys" correspond to the fastest routes, the ridges that separate them correspond to locations accessible through branches, the "peaks" correspond to isolated areas with slower access time, such as urban centers closed to traffic. They look more and more like actual acropolis. The evolution over time has been to make the valleys (high-speed tracks) lower and lower and less pending; ridges (branches) in general have become more steep, while the acropolis, originally not very prominent, have become increasingly high and steep.

In the map of isochronism, the absolute minimum lies at the point of departure. Are there points of relative minimum? Until the means of transport must physically pass through the territory and each point is appropriate to stop, minima do not exist, because each path runs along a geodesic, i.e. a curve of minimal distance (temporal, in this case), and then each intermediate locality along the geodesic lies at a lower level than the endpoint.

For each value of time T a *hypocronic set*, $E(T)$, is defined as the set of locations reachable in time $t \leq T$. Obviously, the origin belongs to all the hypocronic sets. Another property is the obvious inclusion: if $S < T$, then $E(S) \subseteq E(T)$.

It holds the following important connection property: *If there are no points of local minimum different from the origin, all the hypocronic sets are connected.*

In this case the geodesic path connecting two nodes passing *through the area* is monotonously increasing. Scenario changes dramatically when there exist privileged nodes that are reached without touching the places in between (airlines), or without access to the places encountered as in the case of railways and motorways. There is a shift towards virtual nets, where only nodes and interconnections count.

Figure 3 shows a linear section in which coexist a rapid vehicle (plane) which connects A and E in 2 hours without intermediate stops, a fast vehicle (train) which connects A, B, C, D and E in 8 hours and a local vehicle (bus) that connects all the points of the path in 16 hours. In figure 3a) it is supposed that one has to wait an hour to find a train back to D. In figure 3b) there is a 2 hours delay before getting both train and plane, but there are no delays in the connections. The temporal distance function is the one indicated in the figures, and the local minima in all the cities where the train stops can be remarked. The two figures show examples of connection through exchange nodes, but also point out the weight of intermodality when synchrony is lacking.

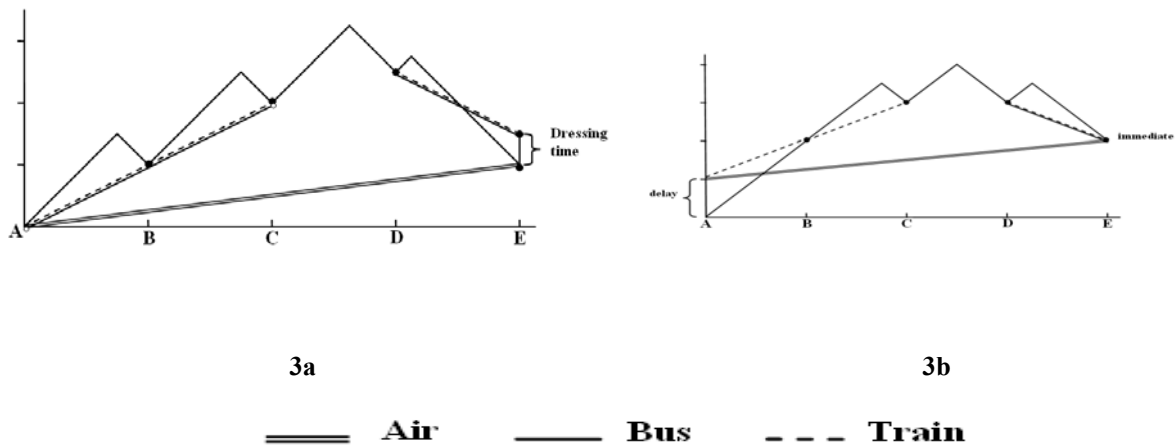


Figure 3. Isochrony along a geodetic where the connection jumps between different cities (plane and train).

From the point of view of the individual, the time required to travel along a multipurpose trip is usually longer, since it requires a greater intermodality, with the delays that it involves; periurban congestion is hardly overcome by public transport, especially in Italy where the construction of underground lines is in arrears. Furthermore, the net of public transport not always has the necessary level of capillarity. The multipurpose trip is very different for the city dweller and the tourist. The car use, appropriate for a neighborhoods visit, is generally incompatible with the urban visit. The park and ride is a good solution, but often the timing is not satisfactory due to the deficiency of infrastructures and information. The city dweller vice versa can often optimize the matching functions to be satisfied, distinguishing the multipurpose trip to be made by public transport from those appropriate for private means.

Conclusions

Telecommunication techniques, with flexibility and ubiquity, allow to transmit a lot of information specifically targeted to the user's interests. In a *smart city* one can receive information about traffic, waiting times for public transport, availability of parking. This allows an optimal decision strategy, both at the individual and at the supervised level. The question arises whether the *smart city* does not reduce the appeal of the discovery of a new place, deciding for us and eliminating all those unforeseen events which make an exploration memorable, as we learn from environmental psychology. Uncertainty reduction can be appreciated, what is annoying is the excess of documentation and comparisons. In this way the actual presence in the museum or exhibition is replaced by a virtual classroom, so that being in person on the spot tends to become a purely statistical fact that prevents the emotion tied to initiation. The demystification, which began two centuries ago when tourist guidebooks spread out, is now

exasperated and transforms our emotions in cold awareness¹⁷. Therefore, we must reclaim the mystery and surprise of exploration, following Kaplan's ([12]) established pattern of environmental psychology, which suggests the following sequence of predictors for environmental pleasantness.

Table 1

*Kaplan's predictors*¹⁸

	Understanding	Exploration
Immediate	Consistency	Complexity
Deferred	Readability	Mystery

Summary

Christaller's venerable theory of central places is a milestone for any territorial analysis (section 1). The combination of the various types of service give rise to the centrality and its presence is necessary, even in the most modern forms such as *edge cities* (section 2). The central point of the analysis relies on the concept of *multipurpose trip* and on the consequent ways of exploring networks; it is compared with theoretical models developed by computer science and theories of cognitive maps that mediate the extreme theoretical models, fitting into the modern theory of random networks (Section 3). There is a clear secular trend to simplification of the system of central places, eliminating many low-ranking centers to concentrate in the chaotic dominant centers (Section 4). The construction of the distances map, both physical and informative, overcomes the simple geometry; the geodesic structure has changed over the past fifty years, and becomes subjective, separating the dweller and the visitor (section 5). A final question: will *smart city* make more functional the use of the city? Will make it more challenging and more enjoyable?

Acknowledgement: the Authors greatly appreciated M. Yassin for his valuable comments and suggestions

Bibliography

1. Beavon, K.S.O. (1977). *Central Place Theory: A Reinterpretation*. Longman.
2. Becker, G.S. (1965). *A Theory of the Allocation of Time*. *Economic Journal* 75, 493-508.
3. Berry, B.J.L. & al. (1988). *Market Centers and Retail Location*. Prentice Hall.
4. Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
5. Chang, T.F.M.; & Iseppi, L. (2011). *Specialization versus Diversification in EU Economies: a Challenge for Agro-food?* *Transition Studies Review*, Vol. 18, n. 2, 16-37.
6. Chang, T.F.M.; & Iseppi, L. (2012). *EU Agro-Food Chain and Vertical Integration*

¹⁷ A thorough discussion was made by two of the authors in [14].

¹⁸ The two columns represent two steps of the environment knowledge: understanding is the attempt to give a sense and exploration is the attempt to deepen its knowledge. The first horizontal row is related to the possibility of perceiving certain aspects of the environment immediately, the second refers to what may be inferred later.

- Potentiality: a Strategy for Diversification?* Transition Studies Review, Vol. 19, n. 1, 107-130.
7. Christaller, W. (1933). *Die zentralen Orte in Sueddeutschland*. Jena, Fischer Verlag.
 8. Cormen, T.H.; & Laiserson, C.E.; & Rivest, R.L. (1990). *Introduction to Algorithms*. New York: Mc Graw Hill.
 9. Garreau, J. (1991). *Edge City: Life on the New Frontier*. New York: Doubleday.
 10. Herbert, D.T., Thomas, C.J. (1982). *Urban Geography - A first Approach*. John Wiley & Sons.
 11. Hotelling, H. (1929). *Stability in competition*. Economic Journal 39, 41-57.
 12. Kaplan, R. (1977). *Patterns of environmental preference*. Environment and Behavior, 9, 195-216.
 13. Lefebvre, C. (1999). *Sviluppo regionale e reti di città*. Milano: Franco Angeli.
 14. Piccinini, L.C., Chang, T.F.M. (2011). *Radici psicologiche e intellettuali del Wonderland: dalla Wunderkammer alle Disneyland del mondo attuale*. Architettura del Paesaggio, Overview Vol. 24.
 15. Piccinini, L.C., Chang, T.F.M., Taverna, M. (2000). *La scelta residenziale nelle aree periurbane tra benessere e libertà*. Agribusiness Paesaggio & Ambiente, 4, 198-213.
 16. Piccinini, L.C., Chang, T.F.M., Taverna, M. (2011). *Dimensione, percezione ed esplorazione del Wonderland*. Agribusiness Paesaggio & Ambiente, 14, 100-108.
 17. Sylos Labini, P. (1982). *Oligopolio e progresso tecnico*. Torino: Einaudi.
 18. Tubaro, G., Piccinini, L.C., Iseppi, L., Serafino, L. (2006). *Preservazione della centralità nelle aree montane e rurali*. Agribusiness Paesaggio & Ambiente, 9, 11-24.

Mario Taverna	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine E-mail: taverna@uniud.it
Livio C. Piccinini	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine E-mail: piccinini@uniud.it
Ting Fa Margherita Chang	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine E-mail: chang@uniud.it
Luca Iseppi	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine E-mail: iseppi@uniud.it

DEJAS INTERPRETĀCIJAS NOTEICOŠIE KOMPONENTI DEJU SKOLOTĀJU INTERPRETĀCIJAS PRASMES VEICINĀŠANAI

Determining Components of Dance Interpretation for Encouraging Dance Teacher Interpretation Skills

Sandra Vītola

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

Abstract. *The article explores development possibilities of future dance teachers' interpretation skills based on the findings on interpretation and its underlying components in the dance by philosophy and theory scientists.*

Dance is a combination of movement and art - a specific form, a system of codes with certain elements. Dance as a work of art – a cultural product – is characterized exactly by its interpretation eventuality – performer's artistic activity. Interpretation possibility in dance is determined by knowledge, skills and skills in dance language, as well as the use of this language within a certain dance genre and style in expressing one's individual style and message.

Aim of the Article is to analyze key components of Dance Interpretation and to substantiate their importance for encouraging Dance Teacher Interpretation Skills. The Article use both theoretical research method and scientific knowledge and observations during practical work at Riga Teacher Training and Educational Management Academy (RTTEMA).

Keywords: *Interpretation in Dance, Dance Interpretation Components, Dance Teacher Interpretation Skills.*

Ievads

Introduction

Deja kā mākslas darbs ir izveidots darinājums. Mākslas darbs, pārņemot darinājuma būtību, to būtiski transformē – mākslas darbā darinājums kaut ko pauž citam, citādam *Es* nekā sākotnējā kontekstā (Хайдеггер, 2008). Deja kā darinājums ir māksliniecisks gara darbs, kas izriet no mākslinieka darbības, tomēr tikai caur pašu darbu un pašā darbā parādās un var izpausties šī darinājuma nozīmīgums. Deja pārtop mākslas darbā tikai tad, ja tajā ir jūtama cilvēka attieksme, dvēseles izpausmes klātbūtne, pretējā gadījumā tas ir mehānisku elementu savirknējums. Deja ir „cilvēcīgi nozīmīga pārdzīvojuma, garīga satura veidojums uzskatāmas un harmoniskas formas veselumā” (Dāle, 1994: 151), kur mākslas mērķis tiek sasniegts pielāgojoties un attēlojot pasaules dabisko esamību, kas iedarbojas uz cilvēka dvēseli (Блазис, 2008).

Balstoties uz M. Heidegera atziņām, pasaule cilvēkam paveras caur izjušanu, saprotamību, izteikšanos un runāšanu, kur saprašanu raksturo redzējums, skata uz lietām noteiksme, kad ienāk viss saprotamais un tiek veidoti savi priekšstati. Savukārt ar izteikšanos, runāšanu tiek pausta saprotamība (Хайдеггер, 2008). Ar ķermeņa kustību darbību, cilvēka garā un domās pastāvošā pasaule realizējas dejā, kas nekad nav sastingusi, bet mūžīgi

konstituējas no jauna. Tādējādi kustība gan kā ķermeņa valoda, gan kā dejas valoda ir skatāma kā attiecība, kurā pastāv klātesamība – cilvēka izturēšanās pret pasauli, ko M. Heidegers sauc par runu jeb logosu (sengrieķu val. *λόγος* – vārds, doma, saprāts). Bet tā kā kustība, tāpat kā runa, ir nozīmju artikulācija, tad tā ir interpretējama, jo ikviens mākslas darbs – nevis tikai literārs mākslas darbs – ir jāsaprot tāpat kā jebkurš cits saprašanai [paredzēts] teksts” (Gadamers, 1999: 162).

Dejas kā mākslas darba esamību apstiprina tieši tās interpretācijas iespējamība – izpildītāja mākslinieciskā darbība. Protams, šāds mākslas darbs un tā interpretācijas realizācijas tehnika – noteikta dejas žanra un stila dejas valoda – nosaka savas likumsakarības: tas ir ne tikai reproduktīvais attēlojums, bet arī radoša darbība, cieši saistīta ar fantāziju un iztēli, kura notiek personīgi sarežģītā izziņas materiāla pārstrādē. Interpretācijā radītais nav vienkārši kādas parādības kopija, bet gan jaundarbs – spilgts, pilnasinīgs, emocionāli bagāts un saturīgs. Šādi īstenota dejas māksla nav vienkārši jēgas atklāšana. Tā ir „jēgas izglābšana satvarā tā, ka tiek nostiprināta un apslēpta veidojuma uzbūvētībā” (Gadamers, 2002: 73).

Interpretācija izpaužas kā neapšaubāma vērtība, atspoguļojot uzskatu un saprāta rīcību kādā vēl neizmantotā iespēju sfērā un ir novērtējama ar cilvēka prāta un apziņas vēsturisko redzējumu, kas (atkarībā no kultūras un mākslas darba konteksta) kā atbrīvojoša darbība ietver nozīmi mainīt, pārvērtēt, izlauzties no pagātnes.

Interpretācija dejā saistās ar personīgo skatījumu uz lietām vai parādībām, kurā, atraisot prātu, emocijas un kustību kopīgā savas individualitātes būtības izpausmē, tiek lietotas konkrētas zināšanas un veidots jauns dejas traktējums, kurā atklājas mākslas darba vērtība.

Raksta mērķis ir analizēt dejas interpretācijas noteicošos komponentus un pamatot to nozīmi deju skolotāju interpretācijas prasmes veicināšanai.

Rakstā izmantota teorētiskās pētīšanas metode (interpretācijas jēdziena dejā analīze, raksturoti dejas interpretāciju veidojošie komponenti), kā arī zinātnisko atziņu lietojums un novērojums praktiskajā darbībā (studentu interpretācijas prasmes veidošanās, veicinot dejas interpretācijas komponentu apguvi Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (RPIVA) profesionālā bakalaura studiju programmā „Deju un ritmikas skolotājs”).

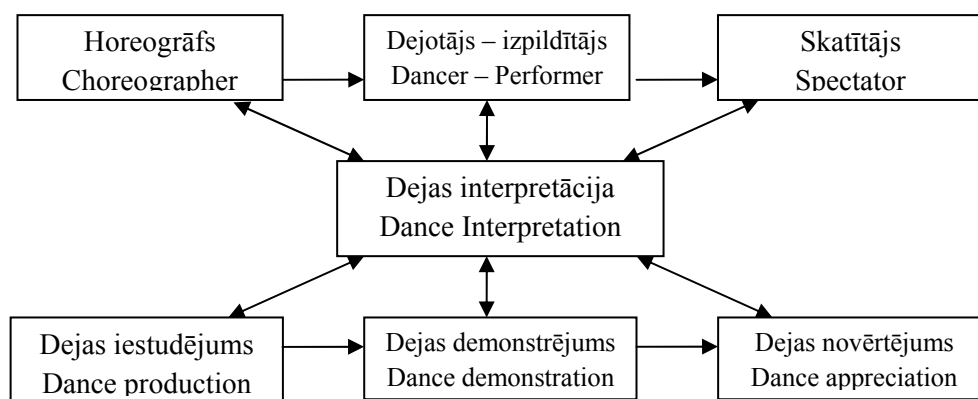
Interpretācija dejā *Interpretation in Dance*

Mākslas darbu izpildījums vai pasniegšanas veids filozofijā tiek skatīts kā mākslas darba interpretācija (Vorbertons, 2001), kur interpreta domas brīvībai nav jābūt ierobežotai. Tomēr interpretācija ir atkarīga no vispārējās attiecīgās mākslas un mākslinieka piedāvātās koncepcijas. Mākslas filozofijā interpretācija tiek skaidrota kā mākslas darba nozīmes skaidrojums, kas izsaka jebkura

mākslas vai literāra darba sapratni un priekšnesuma izpratni (Vorbertons, 2001). Priekšnesums ir mākslas darbs (dejā, mūzikā, teātrī utt.) – autora radītā darba izpildītāja interpretācija. Interpretācijas raksturs atkarīgs no adresāta un var būt dažādi veidots, kā arī pastāv iespējamība, ka interpretētāja subjektīvā pārliecība var tikt „uzspiesta” skatītājam. Tomēr nedrīkst pieļaut, ka zustu saistība starp interpretāciju un mākslas darbu, interpretācija nevar kļūt pašmērķīga.

Dejā interpretācijas jēdziens tiek lietots, lai raksturotu darbību procesu, kurš skaidri izsaka, izceļ vai demonstrē konkrēta objekta nozīmi, aktivitāti, ekspresiju vai izturēšanās formu. To var uzskatīt kā tulkojumu, lasījumu, izskaidrojumu vai kāda objekta jēgas veidojumu (Hodgens, 1988). Dejas teorijā interpretācija tiek analizēta kā darbība, kur interpretācija parasti ir attiecināma uz objektu (lietu vai parādību), kas izteikts kustībā. Bieži vien tā būtība sākotnēji nav skaidra un pilnībā uztverama, jo netiek dotas nekādas norādes par vienīgi šim objektam (lietai vai parādībai) piemītošajām un manāmajām pazīmēm. Tieši interpretācija ietver šo pazīmju un formu rakstura un kvalitātes uztveršanu, atpazīšanu un saprašanu. Kaut arī visām dejām ir atšķirīgas pazīmes, tomēr, interpretējot deju, pastāv noteikts „vērtējums”, kas attiecināms uz raksturu, kvalitāti un jēgu, kādā tās tiek saskatītas, ieraudzītas (Hodgens, 1988).

Deja kā mākslas darbs patiesību pārvērš ne tikai fantāzijās uzbūvētajā pasaulē, bet arī reāli radītu lietu un stāvokļu pārveidē (Выготский, 1926). Deja kā mākslas darbs ir objekts – horeogrāfa radīts darinājums, kurš iegūst priekšnesuma veidolu dejojāja interpretētajā izpildījumā, kas top ciešā sadarbībā ar deju skolotāju. Šo mākslas darbu savukārt vēro skatītājs, kam arī ir iespējams savs redzējums par doto objektu, tātad individuālā interpretācija par uztverto. Līdz ar to deja kā objekts var ievērojami mainīties atkarībā no konteksta, kādā tā radīta, pasniegta vai redzama. Šo dažādību nosaka atšķirīgie rezultāti minēto subjektu veiktajā darbību procesā (skat. 1. att.).



1. attēls. *Subjekta–objekta mijattiecības dejas interpretācijā*
Fig.1 *Subject – Object Interrelation in Dance Interpretation*

Interpretācijas jēdziens dejā ir īpaši komplicēts, un, to analizējot, jāizdala katra subjekta konkrētā līdzdalība dejas norisē, jo interpretācija ir process, lai atrastu, atklātu un darītu zināmu īpaša objekta gala iznākuma jēgu.

Deju var uzskatīt par mākslas darbu tikai tad, ja to nodrošina trīs darbību process – dejas iestudēšana, dejas izpildīšana un dejas vērtēšana (Smith-Autard, 2000). Lai deja tiktu uztverta kā mākslas darbs, visi trīs darbības virzieni ir nesaraujami saistīti, un katram no tiem ir savs veids, kādā šī darbība tiek realizēta. Ikviens no šīm darbībām arī nosaka subjektam nepieciešamās prasmes un zināšanas dejas mākslā, raksturojot viņa darbības pakāpi līdzdalībai dejas interpretācijā, jo deja ir viena no cilvēka darbības sfērām, kura tiek uztverta, saprasta un novērtēta tikai caur interpretāciju.

Horeogrāfs ir dejas idejas autors un īstenotājs, kurš pārzina kompozīcijas paņēmienus, cilvēka kustību izpildījuma tehniskās iespējas, cilvēces kultūras vēsturi, mūziku un pārliecinoši spēj izskaidrot savas idejas un viedokli. Dejas kā mākslas darba tapšanā noteicošais darbības virziens horeogrāfam ir dejas iestudēšana. Dejojā, izmantojot sava ķermeņa fiziskās iespējas, piešķir dejai kā mākslas darbam formu, izceļ dejas tēla nozīmi, atklājot tā raksturu un kvalitāti. Viņa darbības virzienu raksturo dejas demonstrējums. Skatītājs, vērojot deju kā mākslas darbu, to pieņem vai noraida savu zināšanu un uztveres līmenī. Viņa darbības virzienu izsaka novērtējums.

Horeogrāfs un izpildītājs vienlaicīgi ir gan mākslinieks, gan interpretētājs, kas saistīts ar pasaules dabisko esamību. Mākslinieks interpretē esamību, savukārt interpretētāja māka ir pārvērst to interpretācijas mākslā – mākslas darinājumā (Абдуллин, 1997). Tieši tāpēc dejas interpretācija pieprasa un nosaka konkrētu zināšanu, spēju un prasmju nepieciešamību interpretētājam, lai viņa dejas valoda un tās tulkojums atbilstu un paustu mākslas darinājuma būtību. Gan dejas iestudētājs – horeogrāfs, gan izpildītājs piedalās interpretēšanas darbībā, radot interpretāciju noteiktā formā vai kādā citā veidā. Horeogrāfs, veidojot deju, atlasa, manipulē, apvieno un strukturē specifiskus komponentus, piemērojot tos paša gribai, lai, eksponējot savas horeogrāfijas ieceris, izteiktu mākslas darba raksturu, kvalitāti un jēgu. Savukārt priekšnesuma laikā izpildītājs interpretē šo mākslas darbu, piešķirot tam īpašu kvalitāti un jēgu, personīgo skatījumu. Izpildītājs spēj atrast tādas nianšes, kuras iestudētājs nav paredzējis, veidojot deju, taču tās kļūst par būtisku dejas mākslinieciskās kvalitātes rādītāju. Nozīmīga loma ir izpildītāja interpreta individualitātei un personībai, ķermeņa fiziskajām un tehniskajām iespējām, viņa meistarībai, bet jo īpaši uztverei, izpratnei un saprašanai, mēģinot atklāt dejas raksturu, kvalitāti un tās jēgu savdabīgā traktējumā.

Kā mākslas darbs deja izvirza zināmas prasības arī skatītājam, lai savā interpretējumā viņš varētu brīvi uztvert vēstījumu un sadzirdēt pausto. Nespēju saprast dejas uzvedumā vai priekšnesumā – klasiskajā baletā vai hip-hop – ietverto vēstījumu raksturo skatītāju zināšanu trūkums.

Savukārt vēsturiski ir veidojies, ka deju skolotājs savā darbībā vienlaicīgi ir gan deju autors jeb horeogrāfs (pats rada dejas), gan izpildītājs (tās demonstrējot audzēkņiem – dejojājiem), gan skatītājs (mācot, vērojot un novērtējot dejojāju sniegumu), kas jebkurā gadījumā pieprasa no paša deju skolotāja konkrētu darbības pakāpi līdzdalībai dejas interpretācijā. Tātad deju skolotāja darbība ir saistīta ar dejas mākslas darba tapšanas un veidošanās procesu tā visplašākajā nozīmē, ko diktē un nosaka viņa profesionālā darba nepieciešamība.

Dejas interpretācijas komponenti *Dance Interpretation Components*

Dejas interpretācija nav pasīva vai vērojoša forma, bet gan subjekta aktīva radoša darbība. Radošā darbība ir cilvēka laterālā domāšana (ideju ģenerēšana), jo „tajā, ko viņš redz, lai pat tikai kaut ko saredzētu, vajag arī domāt” (Gadamer, 2002: 67). Radoša domāšana ir svarīgākais priekšnosacījums radošai darbībai, kurā izpaužas cilvēka individualitāte. Mākslu nevar radīt cilvēks bez iztēles, gaumes, iedzīvinošas domas, fantāzijas (Hobepp, 1965). Interpretētāja radošā darbība sākotnēji ir iecere, kas rodas kā tēls, tēlaina asociācija uz psihiskās enerģijas pamata ar emocionālu nokrāsu. Tās realizācijas procesā tiek lietota individuālā iztēle un fantāzija, kas izpaužas kā individuālā stila izpratne, pieņemšana un pārveidošana dejas interpretētāja individuālajā stilā. Par māksliniecisko individualitāti, sava individuālā stila klātbūtni, liecina prasme iejusties tēlā – personificēties (Дорфман, 1997). Dejā un tās interpretācijā izpildītāja individuālais stils var izpausties, ja tiek atraisītas viņa radošās spējas, izmantojot cilvēcisko un māksliniecisko potenciālu. Individuālā stila būtība ir to atšķirīgo, diferencējošo cilvēka darbības iezīmju kopums, kuras ir viņa kā personības īpašību determinētas (Karpova, 1994). Cilvēku vienu no otra atšķirīgo individualitāte – savstarpēji neatkārtojamu pazīmju kopums, kas piemīt konkrētam indivīdam. „Stils ir kaut kādu cilvēka dzīves un darbības parādību raksturīga (tipiska) vienotība. Īsto stila būtību „baro” subjekts, tā daba un īpatnības. Stils vienmēr ir saistīts ar izteikti aktīvu, apzinātu vai neapzinātu cilvēka pašatklāsmi uz „āru”” (Karpova, 1994: 30).

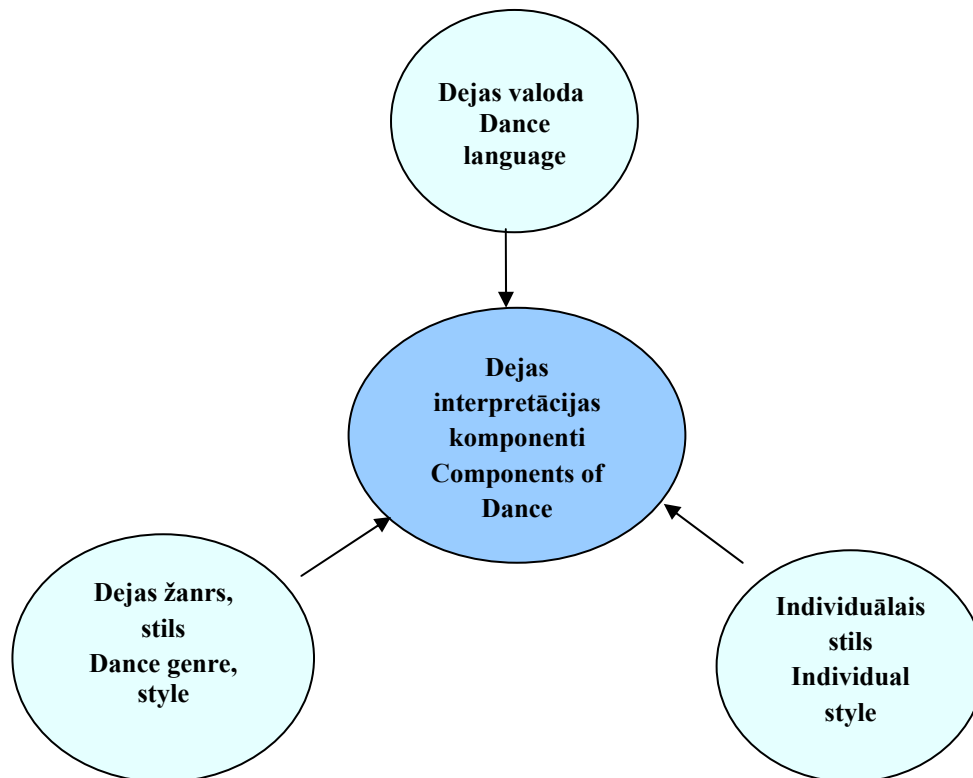
Deja ir kustības un mākslas apvienojums – konkrēts veidojums, izveidota kodu sistēma ar noteiktiem elementiem. Deja kā ritmisku ķermeņa kustību māksla ir sakārtota noteiktā secībā un tiek pasniegta skatītājiem vizuālā veidā (Kraus, Hilsendager, Dixon Gottschild, 1997). Atspoguļojot konkrētā laika posmā gūto pieredzi un garīgumu, dejas pamatā balstās uz īpašībām, kuras nosaka tā brīža valdošā mākslas stila kvalitāte, atbilstoši izpaužoties un adaptējoties dažādās valstīs un tautās. Ikviens dejas autors ir tapusi, pateicoties sava laikmeta sociālajai un kultūras videi. Sociāli kulturālais pamats un tā plašās konteksta kategoriju attiecības nosaka dejas iedalījumu stilos un žanros (itāļu val.

stilus – maniere vai izteiksmes veids; no latīņu val. – *genus*, grieķu val. – *γένος* – ģints, vecās franču val. – *gendre* – veids, suga).

Dejas mākslā žanrs raksturo deju grupu, kurā pietiekamā daudzumā apvienoti atsevišķi, vispārzināmi elementi, kas veido kopīgas atšķirības. Žanrs ir speciālu zināšanu, pārliecības, ideju, tehnikas, izvēles vai vērtību izkristalizētājs, kurā deja veidojoties, uzņem detalizētas sociāli kulturālās vides tradīcijas un paražas. Daudzveidīgo dejas žanru kategorijās ir iespējams saziņēt arī šīs vienoti saturošās deju grupas īpatnības, kuras tiek identificētas kā sevišķs stils. Mākslas zinātnē, kura ietver dejas teoriju un vēsturi, veiktie pētījumi pierāda, ka stils ir vēsturiski svarīgākais un nozīmīgākais attīstības komponents dejā (Блок, 1987). Tieši stili, gadsimtu gaitā izveidojušies un nostiprinājušies, ietekmē daudzo dejas žanru rašanos. Viena žanra ietvaros pastāv vadošais jeb galvenais stils, kā arī vairāki specifiski stili, kuri saistāmi ar konkrētu valsti, reģionu, deju kompāniju vai indivīdu (Hodgens, 1988). Tādējādi stils raksturo noteikta laikmeta, mākslas virziena, kā arī konkrēta mākslinieka daiļrades vai pat atsevišķa darba pazīmju kopumu. Termins *stils* tulkojumā „no latīņu valodas nozīmē rakstības manieri, izklāsta veidu, kas var tikt skaidrots ne tikai vēsturiski un žanriski, bet arī no radošās personības viedokļa” (Karpova, 1994: 29). Stils ir viena no pazīmēm, kas veido atšķirību, tomēr noteicošā ir kultūras un mākslinieciskās pieredzes ietekme (Smith-Autard, 2010). Stils mākslas teorijā tiek lietots kā universāla kategorija, kura raksturo saistību ar noteiktu vēstures posmu, izteiksmes līdzekļu izvietojumu un loģiku, sapratni par laika un telpas raksturojumiem. Dejā stils tiek definēts kā noturīga vienība jeb izteiksmes līdzekļu paņēmieni kopums tēlainības veicināšanai, kas raksturo mākslas darbu un ar to saistītās darbības (БАЛЕТ, 1981).

Tāpēc, vēsturiski izveidojoties un formējoties noteiktiem stilēm, tie raksturo dejas žanrus ar savam laikmetam raksturīgu, vienotu kustību sistēmu – dejas valodu, kura atbilst noteiktā laikā esošajiem dejas virzieniem, kam piemīt gan savas būtiskas atšķirības, gan kopīgas pazīmes. Ikviens laikmets veido un ievieš savas korekcijas dejas valodā, kas ir stila būtiskākais nosacījums. Šobrīd dejas mākslā nostiprinājušies un pastāv līdzās divi fundamentāli virzieni – klasiskā deja un modernā deja. Modernās dejas valodas veidošanās un attīstība ir nesaraujami saistīta ar klasiskās dejas valodu – izveidoto un tajā ietvertu kustību sistēmas pamatu. Tas nosaka nepieciešamību ikvienam horeogrāfam, izpildītājam vai deju skolotājam sākotnēji iegūt zināšanas klasiskajā dejā, kuras dejas valodas prasme paver ceļu tālākai darbībai jebkurā dejas žanrā un stilā. (skat. 2. att.).

Interpretācija ir valoda, kādā veidā indivīds pauž par to, ko viņš dara, kas ar viņu notiek, ar ko viņš kontaktējas. No citiem mākslas veidiem deja atšķiras ar izteikti dzīvu cilvēka ķermeņa plastiku, kas ir horeogrāfijas izteiksmes līdzeklis jeb dejas valoda. Kāju un roku stāvokļi, soļi, aptvērieni, satvērieni un to savienojums kombinācijās ir dejas valodas sastāvdaļas, kuras sauc par dejas izteiksmes līdzekļiem.



2.attēls. *Dejas interpretāciju veidojošie komponenti*
Fig.2 *Dance Interpretation Components*

Dejas valoda ir priekšnosacījums arī tiem izteiksmes līdzekļiem, kas nepieciešami ikvienam sava individuālā stila meklēšanai un attīstībai dejā. Izpildītājam, lai spētu interpretēt, ir jāapgūst šī sarežģītā valoda, kas pati par sevi nav saprotama. Ž. Ž. Novērs uzsver, ka dejas ietver sevī visu nepieciešamo, lai kļūtu par daiļrunīgāko no visām valodām, tomēr, lai spētu runāt, ir par maz zināt tikai tās alfabētu (Hobep, 1965). Un, kaut arī „pats izpildītājs ar savām kustībām, žestiem un mīmiku ir jau kā alfabēta burts dejas valodā” (Liepa, 1981: 42), tam, kurš grib darboties dejā, vajag atklāt valodu, kas iekodēta mākslas darbā (dejā), un „padarīt to kā savējo, apgūstot, tā teikt, [šī darinājuma] „boksterēšanu”, iemācoties tā alfabētu un valodu” (Gadamers, 2002: 80), jo „mākslinieciski radošo prasība ir atklāt valodu, kas tiek runāta mākslas darbā, un iesavināt to kā savējo” (Gadamers, 2002: 80). Tātad dejas valoda ir dejas interpretācijas iespējamības galvenais komponents, un tā ir būtisks nosacījums, kas veicina spēju veidot savu individuāli māksliniecisko redzējumu, jaunu interpretāciju.

Secinājumi **Conclusions**

Šobrīd pastāvošo deju žanru un stilu daudzveidība ir noteikusi deju skolotājiem vajadzību pēc tādas izglītības dejā, kas paredz teorijas un prakses

apvienošanu, zināšanu pārmantojamību un jaunas pieredzes apzināšanu. Strādājot ar studentiem – topošajiem deju pedagogiem RPIVA, raksta autore ir novērojusi, ka mūsdienu deju skolotājiem nepieciešams apgūt daudzas prasmes, lai spētu orientēties variatīvajā dejas mākslas pasaulē, jo vienīgi plašā dejas mākslas izpratne apliecina deju skolotāja spēju uzkrāt un nodot tālāk savas zināšanas citiem, prasmi izprast mākslas darba būtību, vienlaicīgi saglabājot individuālo vēstījumu dejas interpretācijā.

Lai arī dejas interpretācijas iespējamību raksturo visi augstāk analizētie noteicošie komponenti – dejas valoda, konkrēts dejas žanrs un stils, kā arī ikviena subjekta individuālais stils, tomēr dejas valodas prasme, ar kuru tiek pausta subjekta spēja savienot savu uztvērumu un īstenību, atklājot mākslas darba būtību, ir jāizdala kā galvenais komponents interpretācijai dejā. Tieši spēja brīvi pārvaldīt dejas valodu un tajā izteikties – paust vēstījumu caur savu māksliniecisko traktējumu – ir dejas interpretācijas prasme, jo mākslas darba atveidotāja uzdevums ir saprast šo vispārīgo – mākslas darba tekstu, tajā ietvertu radītāja pausto jēgu un nozīmi, lai kļūtu par atveidotā darba tulkotāju jeb interpretētāju. Tas nozīmē, ka studentam – topošajam deju skolotājam kā autoram, izpildītājam un pedagogam vienlaicīgi ar sava individuālā stila veidošanu un attīstību ir nepieciešams primāri zināt un apgūt dejas valodu gan klasiskajā dejā (kas tiek uzskatīts par dejas mākslas apguves pamatu), gan modernajā dejā. Studiju procesā apgūstot dejas valodu (ķermeņa kustības un žestus, galvas, roku un kāju stāvokļus un pozas), dejas terminoloģiju, izpratni par žanriem un stiliem, kā arī to izpildījuma manieri, studenti vienlaicīgi izkopj individuālo pieeju iegūstamās informācijas lietošanai.

Mākslas izglītībā liela nozīme ir studiju sistemātiskumam, lai varētu iedziļināties ne tikai mākslas darba būtībā, bet arī tā tapšanas procesā. Viens no dejas mākslas apguves priekšnoteikumiem ir tieši ikdienas nodarbību sistemātiskums, kā rezultātā studentiem sistemātisku uzdevumu un vingrinājumu izpildē veidojas nepieciešamās iemaņas un prasmes dejas valodā. Šo prasmju būtiska iezīme ir to lietošana vēl nebijušās situācijās, kas izpaužas radošā darbībā – dejas interpretācijā. Šādas prasmes ir zināšanu izmantošana noteiktas darbības veikšanai, kura vienmēr ir apzināta. Veidojoties prasmēm, lai veiktu kādu darbību vai uzdevumu, students – topošais deju skolotājs iegūst pārliecību, ko, apvienojot ar zināšanām un prātu, spēj izmantot dejas interpretācijā. Tādējādi interpretācijas prasmi deju skolotājiem nodrošina zināšanas, prasmes un iemaņas dejas valodā, izpratne par noteiktu dejas žanru un stilu, kā arī šīs valodas lietojums sava individuālā stila izpausmē. Tas nozīmē, ka studiju procesā apgūstot un iegūstot zināšanu, prasmju un iemaņu kopumu, students iemanto profesionālo darbības kvalitātes un kvantitātes līmeni, kas nosaka viņa spēju lietot apgūto darbībā un pilnīgot savu potenciālu visa mūža garumā.

Summary

Dance as a work of art is an act of creation. The world existing in the human mind and thoughts materializes through dance and body movements. Movement as a language of body and dance is seen in a relation expressed by presence of human attitude towards the world which according to M. Heidegger is the speech or logos (Ancient Greek *Λόγος* – a word, a thought, intellect). Movement and speech is the articulation of meaning and it is interpretable. Dance as the existence of a work of art – a cultural product – is characterized by its interpretation possibility – a performer's creative activity.

Interpretation in art philosophy is defined as an explanation of meaning of a work of art expressing the understanding of any art or literary work or performance (Vorbertons, 2001). Performance is a work of art (in dance, music, theater, etc.) – the performer's interpretation of an author's work. Interpretation in dance depends on the performer's personal point of view about the world and different phenomena. During the dance the mind unwinds, emotions and movements merge in a joint expression of the individuality, specific knowledge is used and new dance interpretation is created thus revealing artistic value.

Dance can be considered a work of art only if it is based on a three-action process – dance staging, dance performance and evaluation (Smith-Autard, 2000). To perceive a dance as a work of art, all three actions are inextricably linked, and each of them has its own way for creative activity.

Each of these activities define the required skills and knowledge for an individual in the art of dance, describing the degree of personality's involvement in dance interpretation, because dance is one of the areas of human activity that is perceived, understood and evaluated only through interpretation. Dance as a work of art is an object created by a choreographer, evolving into a performance created through the dancer's interpretation developed in close cooperation with a dance teacher.

Viewers also can have their own vision of the dance performance and an individual interpretation of the perceived develops, therefore dance as an object can vary considerably depending on the context in which it was created, performed or seen. This diversity is defined by the different results in the activities created by the individuals in the process (Fig.1.).

Historically a dance teacher has taken the role of a dance author or a choreographer (creating a dance himself), a performer (demonstrating it to students - dancers), and a viewer (by teaching, observing and evaluating the performance of dancers), which in any case requires a certain degree of participation in the dance interpretation. The work of a dance teacher is thus linked to the creation and development process of dance as a work of art in its broadest sense, dictated and determined by the dance teacher's professionalism.

Students - future modern dance teachers - need to acquire many skills to be able to familiarize themselves with the varied dance world. For only a broad understanding of the art of dance testifies of the teacher's ability to accumulate and pass on knowledge, the ability to understand the nature of a work of art, by at the same time maintaining personal message through dance interpretation.

Although dance language, a particular dance genre and style, as well as an individual's personal style (Fig. 2.) are crucial components, the skill of dance language which expresses an individual's ability to connect one's perception and reality by revealing the essence of an art work, is the key component to dance interpretation.

The ability to freely master dance language and express oneself through it – to spread the message through artistic interpretation – is the real dance interpretation skill, because the task of an art work performer is to understand this general art work material with its purpose and meaning conveyed to become the translator or interpreter of an art work. This means that a student – a future dance teacher as an author, a performer and a teacher with his or her own individual style and growth - needs to know and learn the dance language in one of the existing dance styles. Upon learning the language of dance (body movements and gestures, head, arm and leg positions and postures), dance terminology, comprehension of genres and styles, as well as the manner of performance, students develop an individual approach to usage the information available to them.

Consistency in daily activities is an obligatory prerequisite in acquiring dance. J. A. Students has emphasized the significance of art education consistency by pointing out that systematic studies allow not only going into the essence of an art work, but also into its creating process that results in developing necessary skills and abilities. Therefore skills of future dance teachers are developed through carrying out systematic tasks and exercises, and essential feature of all these skills is their usage in unprecedented situations that are expressed through creative activity - dance interpretation.

Such skills are the use of knowledge for performing certain actions that is always a deliberate process. It is the ability to implement the knowledge in a variety of situations, the ability to express knowledge in action (Kalniņa, 2010). While developing skills, which is a set of person's qualities and processes for carrying out an action or a task, the student - future dance teacher obtains confidence that by combining with knowledge and mind is able to turn into dance interpretation, because the skills are defined as skill to perform a certain action according to the required quality and quantity (Špona, Čamane, 2009).

Literatūra

1. Dāle, P. (1994). *Vērojumi un pārdomas*. Rīga: Uguns.
2. Gadamer, H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga: apgāds Jumava.
3. Gadamer, H.G. (2002). *Skaistā aktualitāte. Māksla kā spēle, simbols un svētki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Hodgens, P. (1988). *Dance analysis: Theoretical concerns. Interpreting the dance*. London: Cecil Court.
5. Kalniņa, D. (2010). *Skolēna pētnieciskās prasmes attīstība dabaszinību mācību procesā pamatskolā*. Npublicēts promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
6. Karpova, Ā. (1994). *Personība un individuālais stils*. Rīga: LU.
7. Kraus, R., Hilsendager, S., Chapman, Dixon Gottschild, B. (1997). *History of the Dance in Art and Education*. USA, Boston: Allyn and Bacon.
8. Liepa, M. (1981). *Es gribu dejot simt gadu*. Rīga: Liesma.
9. Smith–Autard, Jacqueline, M. (2000). *Dance Composition, 4th Edition*. London: A & C Black Publishers Ltd.

10. Smith–Autard, Jacqueline, M. (2010). *Dance Composition, 6th Edition*. London: Methuen Drama.
11. Students, J. Aleksandrs. (1998). *Vispārīgā pedagogija. I daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanai*. Rīga: RaKA.
12. Špona, A. Čamane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKA.
13. Vorbertons, N. (2001). *Filozofijas pamati*. Rīga: RaKA.
14. Абдуллин, А. (1997). Художник и интерпретатор. *Вестник Академии наук РБ, том 2, № 4* from http://www.bashedu.ru/perspage/abdullin_ar/hud.htm
15. БАЛЕТ, Энциклопедия (1981). Москва: Советская энциклопедия.
16. Блазис, К. (2008). *Танцы вообще*. Санкт–Петербург: Планета музыки.
17. Блок, Л. (1987). *Классический танец*. Москва: Искусство.
18. Выготский, Л. (1926). *Педагогическая психология*. Москва: Работник просвещения.
19. Дорфман, Л. (1997). *Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования*. Москва: Смысл.
20. Новерр, Жан, Ж. (1965). *Письма о танце и балетах*. Ленинград, Москва: Искусство.
21. Хайдеггер, М. (2008). *Исток художественного творения. Избранные работы разных лет*. Москва Академический Проект.

Sandra Vītola	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083 Epasts: sandra.vitola@rpiva.lv Tel. 29665246 Fakss +317 67808034
----------------------	--

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa. 2013.gada 24.-25.maijs – Rēzekne, 2013. – 540 lpp.
SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I. May, 24th-25th, 2013. – Rēzekne, 2013. – p 540.

**Šī krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation Index datu bāzē
<http://www.webofknowledge.com/>**

The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation Index data base <http://www.webofknowledge.com/>